Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 6970228
Centre d'intérêt: 570

Bhérer, Donald.

La présence des autochtones au Cégep de Sept-Îles / Donald Bhérer. -- [Sept-Îles] : Cégep de Sept-Îles, Service de la recherche et du développement, 1987.
184 p. ; 28 cm.

Bibliogr. : p. 183-184.

Vedette(s)-secondaire(s): Cégep de Sept-Îles. Service de la recherche et du développement

---

Descripteur(s): Evaluation de programmes * Programme d'études * Amérindien * Succès scolaire * Recherche en éducation * Pédagogie * Caractéristiques de l'étudiant * Style d'apprentissage * Services aux étudiants * Analyse de coût * Besoins de l'étudiant * Collégial (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom: Lam-3-OP (Questionnaire)

Identificateur(s) de sujet: Etudes amérindiennes

A la suite de consultations, le Cégep de Sept-Îles implantait à l'automne 1983 le programme Etudes amérindiennes afin de donner aux Amérindiens une formation leur permettant d'exercer des fonctions de responsabilité au niveau de la réserve ou d'accéder à l'université. Ce rapport décrit le programme et son évolution, montre qu'il a atteint ses objectifs et permis de faire passer le taux de réussite des autochtones de 31% (1979-83) à 44% (1983-86). Un chapitre rend compte de l'effort d'adaptation des différents cours, un autre d'observations sur le comportement des étudiants en classe et des résultats au questionnaire "Lam-3-OP" de détermination du style d'apprentissage. Ce bilan pédagogique est suivi de remarques sur la vie "para-pédagogique" des étudiants autochtones, d'une étude de leurs besoins et attentes et enfin d'un bilan des ressources humaines et financières liées au programme et de notes prospectives.

Type de document: d

EDUQ
8970228

CEGEP DE SEPT-ILES

LA PRESENCE DES AUTOCHTONES AU CEGEP DE SEPT-ILES

Donald Bherer
Service de la recherche et du développement

mai 1987

LA PRÉSENCE DES AUTOCHTONES AU CÉGEP DE SEPT-ILES

Donald Bherer
Service de la recherche et du développement
Mai 1987

REMERCIEMENTS

Le présent rapport n'aurait pu être réalisé sans la contribution de plusieurs membres du personnel du collège: le court délai dans lequel il fut complété exigeait en effet un tel support.

La contribution de Messieurs Franco Stea, Hermel St-Amand et Bernard Bourque doit notamment être mentionnée. En ce qui concerne la compilation des données et le secrétariat, le soutien fourni par Mesdames Nicole Ross et Suzie Whittom doit lui-aussi être souligné car il fut à tous égards exemplaire et déterminant.

TABLE DES MATIÈRES

PRÉSENTATION 1

INTRODUCTION 3

CHAPITRE PREMIER

1.0 ORIGINE DU PROJET 7

1.1 Besoins en matière de formation collégiale des autochtones montagnais 8

1.1.1 Besoin d'un programme de formation adapté 9
1.1.2 Besoins relatifs à la nature d'un programme adapté 10

1.2 Caractéristiques du programme proposé 12

1.2.1 Objectifs du programme 12
1.2.2 Contenu du programme 12
1.2.3 Conditions d'admission 17

1.3 Objectifs de départ 17

CHAPITRE 2

2.0 ÉVOLUTION DE LA SITUATION 21

2.1 La clientèle 21

2.2 Caractéristiques de la clientèle 25

2.3 Modifications apportées au programme d'Études amérindiennes 29

2.3.1 Appellation du programme 29
2.3.2 Objectifs du programme 30
2.3.3 Conditions d'admission 30
2.3.4 Deux derniers cours obligatoires de français . . 31
2.3.5 Deux premiers cours obligatoires de français . . 31
2.3.6 Cours d'administration 32
2.3.7 Cours de langue montagnaise 33
2.3.8 Cours de droit 33
2.3.9 Cours d'administration personnelle 34

CHAPITRE 3

3.0 PERFORMANCE SCOLAIRE DES ÉTUDIANTS AUTOCHTONES 39

3.1 Résultats scolaires au secondaire 39

3.2 Réussite scolaire par session 41

3.3 Résultats dans les cours 48

3.4 Cheminement scolaire 52

3.5 Relance des étudiants 60

3.6 Résultats scolaires au secondaire et au collégial . . . 61

3.7 Résultats des autochtones avant l'automne 1983 63

CHAPITRE 4

4.0 EFFORTS D'ADAPTATION PÉDAGOGIQUE 69

4.1 Recherches 69

4.1.1 Recherche en français en 1983-84 70
4.1.2 Recherche en économique et en administration 1983-84 71
4.1.3 Recherche en administration en 1984-85 72
4.1.4 Recherche en français en 1985-86 73
4.1.5 Recherche en philosophie en 1985-86 79
4.1.6 Recherche en anthropologie en 1985-86 81
4.1.7 Recherche en administration en 1986-87 82
4.1.8 Projets de recherche 83

4.2 Efforts d'adaptation se situant dans le cadre normal de l'enseignement 84

4.2.1 Premier type de cours 84
4.2.2 Deuxième type de cours 86
4.2.3 Troisième type de cours 86

CHAPITRE 5

5.0 TRAITS DE COMPORTEMENT ET STYLE D'APPRENTISSAGE DES ÉTUDIANTS 91

5.1 Traits de comportement des étudiants 91

5.1.1 Participation aux cours 91
5.1.2 Perception du temps 94

5.1.3 Méthode de travail 94
5.1.4 Communication 95
5.1.5 Mode de pensée 95
5.1.6 Vie de groupe 96
5.1.7 Motivation 97

5.2 Style d'apprentissage des étudiants 98

5.2.1 Groupe de 6 étudiants à l'hiver 1985 98
5.2.2 Groupe de 21 étudiants en mai 1987 101

CHAPITRE 6

6.0 LES AUTOCHTONES ET LES SERVICES PARALLÈLES À L'ENSEIGNEMENT 107

6.1 Préambule 107

6.2 Actions initiales 108

6.2.1 L'aide financière 108
6.2.2 Travail social 108

6.3 Observations 109

6.4 Sondage 110

6.5 Autres déterminants de la vie para-pédagogique 115

6.6 Conclusion 117

CHAPITRE 7

7.0 RESSOURCES 121

7.1 Analyse financière 123

7.1.1 Sommaire 123
7.1.2 Année 1982-83 123
7.1.3 Année 1983-84 124
7.1.4 Année 1984-85 125
7.1.5 Année 1985-86 126
7.1.6 Année 1986-87 127
7.1.7 État détaillé de dépenses 127

7.2 Commentaires 129

7.3 Informations complémentaires 133

7.3.1 Coordination collège bandes 133
7.3.2 Autres ressources 138
7.3.3 Autres informations 138

CHAPITRE 8

8.0 ÉLÉMENTS DE PROSPECTIVE 143

8.1 Évaluation des objectifs de départ 143

8.2 Le programme d'Études amérindiennes 149

8.2.1 Problématique 149
8.2.2 Orientations 152

8.3 La clientèle autochtone 153

8.3.1 Problématique 153
8.3.2 Orientations 156

8.4 La performance scolaire des étudiants autochtones . . . 157

8.4.1 Problématique 157
8.4.2 Orientations 162

8.5 Les efforts d'adaptation pédagogique 163

8.5.1 Problématique 163
8.5.2 Orientations 163

8.6 Traits de comportement et style d'apprentissage . . . .
des étudiants autochtones. 168

8.6.1 Problématique 168
8.6.2 Orientations 170

8.7 Les services parallèles à l'enseignement 171

8.7.1 Problématique 172
8.7.2 Orientations 174

8.8 Les ressources 175

8.8.1 Problématique 175
8.8.2 Orientations 176

CONCLUSION 177

ADDENDA 182

BIBLIOGRAPHIE 183

LISTE DES SIGLES UTILISÉS 184

LISTE DES TABLEAUX ET FIGURE

Tableau 1 Cours du programme d'Études amérindiennes 13

Tableau 2 Grille du cheminement du programme d'Études amérindiennes 16

Tableau 3 Clientèle autochtone par session, programme et niveau de l'automne 1983 à l'hiver 1987 22

Tableau 4 Clientèle autochtone par session et programme de l'automne 1979 à l'hiver 1983 23

Tableau 5 Clientèle autochtone dans le programme d'Études amérindiennes et dans les autres programmes depuis l'automne 1983 24

Figure 1 Clientèle autochtone de l'automne 1979 à l'hiver 1987 25

Tableau 6 Age, sexe et provenance des étudiants autochtones . . 26

Tableau 7 Antécédents scolaires des étudiants autochtones . . . 27

Tableau 8 Statut civil et personnes à charge des étudiants autochtones 28

Tableau 9 Cours du programme à l'hiver 1987 35

Tableau 10 Grille de cheminement du programme 36

Tableau 11 Cote de classement moyenne des étudiants autochtones selon leur programme 40

Tableau 12 Moyenne des cotes de classement des étudiants admis dans différents programmes, cégeps du SRAM, 1978 à 1985 41

Tableau 13 Réussite en première session, étudiants de Sciences et de Sciences humaines, cégeps du SRAM, cohorte automne 1984 42

Tableau 14 Taux de réussite par familles de programmes, ensemble des cégeps, automne 1982 43

Tableau 15 Résultats scolaires par programme et par session . . . 45

Tableau 16 Taux de réussite normal et réel par programme et par session 46

Tableau 17 Caractéristiques des étudiants amérindiens en échecs sessionnels par absence 48

Tableau 18 Taux de réussite dans les cours des disciplines obligatoires de l'automne 1983 à l'automne 1986 . . . 49

Tableau 19 Taux de réussite dans les cours de concentration et les cours complémentaires homogènes 51

Tableau 20 Cheminement scolaire des étudiants autochtones 53

Tableau 21 Analyse du cheminement scolaire des étudiants autochtones 55

Tableau 22 Cheminement scolaire des étudiants en Sciences humaines sans mathématiques 56

Tableau 23 Analyse du cheminement scolaire de non-autochtones (Hypothèse réaliste) 57

Tableau 24 Nombre d'étudiants soumis à l'article 33 du Régime pédagogique 59

Tableau 25 Relance des étudiants 60

Tableau 26 Résultats scolaires secondaires et collégiaux 62

Tableau 27 Taux de réussite de l'automne 1979 à l'hiver 1983 . . 63

Tableau 28 Taux de réussite dans les cours des disciplines obligatoires de l'automne 1979 à l'automne 1983 . . . 64

Tableau 29 Différences dans les caractéristiques, besoins et attentes 111

Tableau 30 Ressemblances dans les caractéristiques, besoins et attentes 114

Tableau 31 État détaillé de dépenses 128

Tableau 32 Allocations et dépenses 133

Tableau 33 Pouvoir d'attraction du collège à l'hiver 1987 154

* * * * * *

Dans le présent document, le générique masculin est utilisé sans aucune discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.

PRÉSENTATION

Le présent rapport porte sur la présence des autochtones au Cégep de Sept-Îles et se veut un bilan des activités qui ont été réalisées auprès de cette clientèle durant les dernières années.

Bien qu'il comporte plusieurs éléments d'évaluation, ce rapport ne constitue pas à proprement parler un rapport d'évaluation de l'expérimentation faite au Cégep de Sept-Îles. Il se veut plutôt un exposé factuel de la question et, dans cette optique, il sera plutôt centré sur la présentation de données que sur leur analyse. Il y a, bien sûr, des éléments importants d'analyse dans ce rapport mais ceux-ci ne prétendent pas épuiser un sujet dont le lecteur aura d'ailleurs le loisir de constater l'étonnante complexité.

Le dépôt de ce rapport fait suite à une demande officielle de la DGEC formulée en janvier 1987. Les lignes directrices qui en caractérisent le contenu ont été définies par les représentants de la DGEC et ceux du collège lors d'une réunion tenue en mars 1987 et le rapport lui-même a été préparé durant la période du 16 mars au 22 mai 1987.

Le collège est donc heureux de remettre ce rapport à la DGEC et il en profite pour remercier cette dernière du support important qu'elle lui a accordé dans la réalisation des activités qui sont décrites dans celui-ci. Ces remerciements s'adressent, de façon plus particulière, à la direction du Service des affaires étudiantes et au porteur du dossier autochtone, Monsieur Pierre Martin, dont nous nous devons de souligner la qualité du soutien accordé, le haut degré d'implication et la justesse de l'expertise.

INTRODUCTION

Le but du présent rapport étant de faire le point sur la présence des autochtones au Cégep de Sept-Iles, nous entendons de façon plus particulière, nous centrer sur la période de 1983 à aujourd'hui: période coïncidant avec la mise en place d'un programme d'actions concertées visant à répondre aux besoins de formation collégiale des autochtones.

Ce programme d'actions concertées s'articulaient pour l'essentiel, au départ, autour de l'implantation d'un programme de formation original, adapté aux besoins des autochtones: nous en ferons donc largement état dans ce rapport.

Au fil des ans, cependant, la dynamique créée par la présence d'un programme s'adressant spécifiquement aux autochtones a amené le collège à élargir son champ de préoccupation. C'est ainsi que ce champ de préoccupation allait s'appliquer de plus en plus tant à la présence des autochtones dans l'ensemble des programmes que le collège dispense qu'aux différents services qui doivent leur être assurés. Nous tiendrons donc compte de cette évolution dans ce rapport et le fait que l'objet de celui-ci soit la présence des autochtones au collège rend précisément compte de cette évolution.

Desservant un territoire où se retrouve d'importantes communautés autochtones, il était normal que le Cégep de Sept-Iles s'intéresse de près aux besoins de formation de ces communautés. Cet intérêt a pu, par ailleurs, d'autant mieux s'exprimer qu'il a coïncidé avec des efforts faits tant par les communautés autochtones que le collège lui-même pour mieux planifier leur développement respectif. Le projet d'intervention du collège auprès des autochtones est issu de ce contexte.

CHAPITRE PREMIER

ORIGINE DU PROJET

1.0 ORIGINE DU PROJET

Durant l'année scolaire 1980-1981, le Cégep de Sept-Iles réalisait une recherche sur le développement de ses programmes professionnels. Cette recherche faisait une large place à la consultation du milieu: consultation des employeurs majeurs de la région, des organismes ayant une expertise en matière de main-d'oeuvre, des organismes et associations du milieu, du personnel du collège,... Cette consultation et l'analyse des résultats de celle-ci devait permettre au collège d'identifier ses priorités de développement en matière d'enseignement professionnnel pour les prochaines années.

Parmi les recommandations contenues dans le rapport de recherche, l'une concernait les besoins de formation des autochtones. Le collège était ainsi invité à entreprendre des démarches auprès des autochtones afin de mieux connaître leurs besoins.

C'est en juin 1982 que le collège donna suite à cette recommandation contenue dans le rapport de recherche en effectuant une première démarche officielle auprès des autochtones. La démarche du collège devait recevoir un accueil très favorable de la part des autochtones et déclencher dès le début de l'année scolaire 1982-1983 une série d'échanges et de rencontres entre les représentants du collège et les répondants en matière d'éducation des bandes montagnaises. Ces échanges et rencontres s'étalèrent elles-mêmes durant toute l'année scolaire et connurent deux temps forts sur lesquels nous insisterons davantage.

C'est ainsi qu'en décembre 1982, une réunion eut lieu pour identifier et analyser les besoins de formation des autochtones montagnais et formuler des attentes sur la façon de satisfaire ces besoins. À l'aide d'une grille de discussion, acheminée au préalable aux autochtones afin qu'ils puissent faire les consultations appropriées dans leurs milieux, les sujets suivants furent abordés:

- la problématique actuelle de l'accès aux études collégiales des autochtones montagnais et de leur persistance à poursuivre celles-ci;
- leurs besoins en formation collégiale;
- la pertinence et la faisabilité d'un programme de formation adapté s'adressant aux autochtones montagnais;
- les modalités d'organisation liées à l'implantation d'un tel programme.

En février 1983, une autre réunion importante eut lieu afin de faire le point sur un projet de programme de formation générale adapté aux autochtones et prendre une décision sur son implantation. Le collège avait, dans les semaines précédentes, fait parvenir aux autochtones un projet de programme et c'est sur les objectifs, le contenu et les conditions d'admission de ce programme que l'essentiel de la

discussion porta.

Dans les deux sous-chapitres qui suivent, nous ferons un exposé détaillé, respectivement des besoins en matière de formation collégiale des autochtones montagnais et des caractéristiques du programme de formation adapté proposé pour y répondre. Ces deux sujets réfèrent explicitement aux deux temps forts de consultation que nous venons de décrire.

Nous tenons à souligner, par ailleurs, que tout ce processus de consultation, d'analyse des besoins et d'élaboration de programme a été suivi dans toutes ses étapes par la DGEC, celle-ci ayant donné le mandat d'effectuer une telle recherche et l'aide financière s'y rattachant.

1.1 BESOINS EN MATIÈRE DE FORMATION COLLÉGIALE DES AUTOCHTONES MONTAGNAIS

Les besoins en matière de formation collégiale des autochtones montagnais s'appuient sur une problématique particulière. Nous essaierons dans ce qui suit de la caractériser brièvement avant de décrire plus longuement les besoins qui en découlent.

Pour l'essentiel, le problème que vivent les autochtones en regard des études collégiales est double. D'une part, leur accessibilité aux études collégiales est très faible et, d'autre part, lorsqu'ils y accèdent ils connaissent des problèmes aigus de persistance à poursuivre celles-ci.

Les constats faits par les autochtones à cet égard sont les suivants:

- pourcentage élevé de jeunes ne fréquentant plus d'établissements scolaires;
- taux d'abandons très élevé au secondaire dû à un manque de motivation ou en raison de difficultés d'adaptation;
- taux de passage secondaire/collégial très inférieur à ce qu'on observe chez les non-autochtones en dépit de programmes d'aide financière aux étudiants;
- faible taux de fréquentation scolaire au collégial;
- manque d'information et problèmes aigus d'orientation par rapport aux études collégiales;
- difficulté pour les jeunes de faire le lien entre le milieu des études et leur milieu de vie;
- dispersion des étudiants inscrits au collégial dans plusieurs institutions, ce qui rend leur encadrement difficile;
- support inadéquat des étudiants inscrits au collégial pour les aider à surmonter les difficultés d'adaptation qu'ils rencontrent.
- ...

Cette problématique n'est en fait pas particulière aux autochtones montagnais: elle est, en effet, le lot de l'ensemble des autochtones.

L'étude de Valentine "Les peuples autochtones et la société

canadienne: un profil des problèmes et des tendances" (1) est éclairante à cet égard.

Cette problématique amène, par ailleurs, les autochtones montagnais à formuler des besoins précis en matière de formation collégiale. Dans ce qui suit, nous exposerons ces besoins tels qu'ils nous ont été exprimés lors de la consultation effectuée en 1982-1983.

1.1.1 Besoin d'un programme de formation adapté

Il est d'abord clair, pour les autochtones, que la formation dispensée au collégial devrait répondre tant aux besoins propres des étudiants qu'à ceux de leurs communautés.

Ils soulignent cependant qu'actuellement, il y a un tiraillement dû au fait que les communautés autochtones ont besoin de personnel compétent et qu'en même temps, les longues fréquentations scolaires sont souvent synonymes d'acculturation pour les étudiants. Ainsi, ces derniers ne sont pas portés vers ces longues fréquentations scolaires car, au bout de celles-ci, ils risquent de ne pas revenir dans leurs communautés.

Il y a pourtant, selon les autochtones, des besoins pour de la formation collégiale tant chez les étudiants eux-mêmes que chez le principal organisme employeur, le Conseil de bande: la difficulté, pour eux, semble plutôt résider dans l'inadéquation des programmes offerts. Les jeunes sentent, en effet, le besoin d'être formés mais à condition que cela corresponde à quelque chose qu'ils vivent, les programmes offerts actuellement leur apparaissant très "théoriques".

À cet égard, le phénomène de prise en charge des bandes en éducation a démontré qu'il était possible de faire le lien entre le milieu postsecondaire et les communautés autochtones et que des programmes de formation postsecondaire destinés aux autochtones pouvaient être viables. En effet, face à un objectif concret qui rallie les communautés (la prise en charge) et aux besoins de formation qui en découlent, une scolarisation au niveau universitaire s'est effectuée de façon remarquable.

Il faut, selon les autochtones, créer au collégial un modèle semblable. Avec un programme adapté répondant aux besoins de formation liés à la prise en charge, les difficultés d'accès et de persistance qu'on connaît actuellement devraient se résorber puisqu'on proposerait alors aux étudiants un objectif concret à atteindre, contribuant au développement de leurs communautés: un objectif dans lequel ils se reconnaissent et qui est susceptible de les motiver. N'est-il pas intéressant de noter à cet égard que, depuis le début de la prise en charge, il y a une tendance chez les jeunes adultes décrocheurs à retourner aux études... Ce phénomène incite même les jeunes à poursuivre leurs études.

(1) Tiré de Breton, Raymond. Les frontières culturelles et la cohésion du Canada. Montréal, l'Institut de recherches politiques, 1981. Pages 63 à 157.

Les autochtones ajoutent que leurs organismes représentatifs sont des organismes clés dans l'identification des besoins de formation puisqu'ils jouent un rôle central dans la vie des communautés et que les préoccupations qu'ils véhiculent rejoignent facilement les jeunes. Ainsi, s'il existe un programme de formation répondant adéquatement aux besoins des amérindiens, il est possible de démontrer aux jeunes que les études qu'ils vont faire vont leur permettre de travailler à des projets précis, utiles à leurs communautés. Ils vont alors réaliser ce qu'ils peuvent faire à partir de leur formation, qu'ils ne s'acculturent pas mais qu'ils peuvent contribuer au développement réel de leurs communautés...

Le Conseil de bande est donc le pivot central des communautés. Il donne de l'emploi, il monte des projets, des programmes. Il influence profondément les orientations des gens. Comme les jeunes désirent, après leurs études, retourner travailler dans leur milieu, ils doivent donc prendre une orientation les conduisant à des débouchés dans leurs communautés. De plus, fait-on remarquer, aussi longtemps qu'il n'y a pas un certain niveau de ressources humaines dans les communautés, il n'y a pas d'emplois possibles... À partir du moment où il y a ce niveau de ressources, les possibilités d'emploi existent car ce sont aussi les jeunes qui vont créer leurs emplois...

Il y a donc chez les autochtones une solide conviction que l'implantation d'un programme de formation adapté est nécessaire pour résoudre les problèmes actuels de scolarisation et pour répondre aux besoins des jeunes et des communautés. Présentement, il y a une situation d'urgence à ce niveau. Cependant, dans une perspective à plus long terme, les autochtones souhaitent que les étudiants s'orientent vers un nombre varié de programmes tant pour répondre à leurs besoins propres qu'à ceux de leur communauté.

1.1.2 Besoins relatifs à la nature d'un programme adapté

Les communautés autochtones ont des besoins en main-d'oeuvre ayant une formation collégiale. En effet, dans l'optique actuelle d'autonomie, d'autogestion, de prise en charge, voire même de gouvernement local où se situe la plupart des groupes d'autochtones, il leur est évident que des ressources humaines ayant une formation postsecondaire sont nécessaires. Pour des raisons d'efficacité, de rendement, il y a, dans une diversité de secteurs, des besoins pour du personnel compétent démontrant notamment de l'initiative, de la capacité de synthèse et du sens de l'organisation: autant d'éléments caractérisant les études postsecondaires.

Par ailleurs, ces besoins sont pour du personnel ayant une formation plutôt générale que spécialisée. C'est ce qui est nécessaire présentement pour favoriser le développement des communautés. Cette formation doit aussi, en outre, pouvoir servir de voie de passage vers des études plus spécialisées.

Le principal domaine où se situe ces besoins de formation est celui de

la gestion, de l'administration (management, comptabilité, gestion du personnel,...) et les domaines qui y sont reliés (économique, droit,...). Il importe aussi, et c'est un besoin secondaire dépendant du premier, que l'étudiant acquiert également une formation lui permettant d'exercer du leadership dans sa communauté: sensibiliser, animer, identifier les besoins, informer, rencontrer des groupes...

Pour les autochtones il est aussi important, dans la formation des jeunes, de faire participer ceux-ci à des recherches permettant de les intéresser activement à leur culture. Cette dimension culturelle peut être véhiculée dans l'ensemble des cours, même en gestion.

Quant au contenu même d'un programme adapté, il devait être élaboré en tenant compte des expériences de programme adapté déjà faites au collégial et à l'université et des observations suivantes:

- À propos des cours de langue maternelle, il importe d'assurer aux étudiants une formation en français équivalente à celle que reçoivent les non-autochtones pour leur permettre d'avoir accès aux mêmes débouchés et de disposer des mêmes chances de réussite. On souhaite cependant que les cours de français dispensés soient plus respectueux des différences culturelles des autochtones, qu'on mette l'accent sur le français écrit, pratique et non sur les genres littéraires (théâtre, poésie,...). Une telle séquence différerait sans nul doute de celle qu'on connait présentement dans la programmation institutionnelle du collège.
- On tient par ailleurs à ce qu'il soit fait une place à deux cours de langue montagnaise au niveau des cours complémentaires.
- En philosophie et en éducation physique, on se dit prêt à accepter les objectifs actuels de ces cours.
- Au niveau de la concentration, il faudrait s'aligner sur les besoins de formation identifiés plus haut.
- On souhaite finalement que soit faite une place à l'informatique dans les cours complémentaires.

Certaines modalités d'organisation de l'enseignement sont pour les autochtones, liées au bon fonctionnement d'un éventuel programme de formation adapté:

- Il leur apparait important de favoriser la création de groupes homogénes dans la plupart des cours du programme. Les cours qui sont soustraits à cette régle sont ceux d'éducation physique, de philosophie et certains cours de concentration n'ayant pas à proprement parler un contenu culturel autochtone (comptabilité,...).

  Le maintien de groupes hétérogénes dans le programme permet d'éviter d'isoler complétement les étudiants autochtones des non-autochtones et d'en quelque sorte couper ceux-ci de la vie du collège. Les cours de philosophie, notamment, peuvent être l'occasion d'échanges enrichissants entre étudiants de cultures différentes.

- On insiste pour souligner que les étudiants amérindiens bénéficieraient grandement des services d'un conseiller leur fournissant une aide pédagogique dans leur cheminement au collège. L'encadrement et le suivi des étudiants sont des éléments importants du succès du programme devant être mis de l'avant. Ce conseiller pourrait également jouer un rôle de coordination entre les professeurs du programme.

- Il apparaît aussi indispensable qu'un mécanisme de concertation permanent entre le Cégep de Sept-Îles et les bandes montagnaises soit mis en place. Un tel mécanisme devrait assurer le suivi et l'évaluation de l'expérimentation du nouveau programme.

1.2 CARACTÉRISTIQUES DU PROGRAMME PROPOSÉ

Suite aux besoins exprimés par les autochtones, le collège travailla à l'élaboration d'un projet de programme qu'il soumit par la suite à leur approbation. Nous ferons état dans ce qui suit des objectifs, du contenu et des conditions d'admission de ce programme, désormais connu sous le nom de programme d'Études amérindiennes. Ce programme allait être implanté à l'automne 1983.

1.2.1 Objectifs du programme

Le programme d'Études amérindiennes poursuit deux objectifs:

- Donner à l'étudiant amérindien une formation lui permettant d'exercer des fonctions de responsabilité au niveau de sa réserve.
- Donner à l'étudiant amérindien une formation lui permettant d'accéder à des études universitaires.

1.2.2 Contenu du programme

Nous présentons ici deux tableaux: l'un présentant la liste des cours par session et l'autre la grille de cheminement de l'étudiant.

TABLEAU 1
Cours du programme d'études amérindiennes

	NUMÉRO	TITRE	PONDÉRATION
1RE SESSION	601-111-76	Français	3-0-3
	340-101-77	La philosophie et la connaissance	3-0-3
	109-101-30	Éducation physique (cours au choix)	0-2-0
	401-901-75	Introduction aux principes administratifs	3-0-3
	383-915-71	Initiation à la vie économique	3-0-3
	388-211-77	Problèmes sociaux	2-2-3
	906-102-78	Montagnais I	3-0-3
2E SESSION	601-211-76	Français	3-0-3
	340-201-77	La philosophie, la nature et la culture	3-0-3
	109-201-30	Éducation physique (cours au choix)	0-2-0
	401-982-78	Administration personnelle	3-0-3
	401-971-78	Comptabilité générale	2-2-2
	383-936-75	Développement économique des réserves indiennes	3-0-3
	906-103-78	Montagnais II	3-0-3
3E SESSION	601-402-70	Essai	3-0-3
	340-301-77	La philosophie et l'homme	3-0-3
	109-301-30	Éducation physique (cours au choix)	0-2-0
	401-430-79	Gestion du personnel	3-0-3
	385-948-78	La pensée politique des Indiens du Canada	3-0-3
	388-311-77	Techniques d'intervention sociale auprès des groupes I	2-2-3
	120-901-77	L'exploration de la nutrition	3-0-2
	243-903-79	L'électricité et ses applications quotidiennes	1-2-1
	310-311-75	Le Québec	2-1-3
	350-901-77	Le développement de la personne	3-0-3
	420-900-74	Initiation à l'informatique	2-1-3
4E SESSION	601-902-73	Éléments de linguistique	3-0-3
	340-401-77	Éthique et politique	3-0-3
	109-401-30	Éducation physique (cours au choix)	0-2-0
	392-512-74	Le gouvernement local	3-3-3
	392-522-74	Synthèse et prospectives	1-2-1
	388-331-77	Intervention sociale auprès des collectivités	2-2-3
	310-103-81	Notions générales de droit	3-0-3

À propos des cours offerts dans ce programme, notons que:

1) Les cours de français 601-111 et 601-211 sont des cours de français correctif dont le contenu est déterminé par le collège.

   Les cours de français 601-402 et 601-902 sont des cours qui font déjà partie de la programmation institutionnelle. Leur contenu peut être adapté pour tenir compte de la culture autochtone.

2) En philosophie, il s'agit de la séquence déjà offerte aux étudiants des autres programmes. Le contenu des cours est adaptable: il peut tenir compte de la présence d'étudiants amérindiens dans les groupes.

3) Pour les cours d'éducation physique, il s'agit de la séquence de cours déjà offerte aux autres étudiants.

4) Les cours de concentration sont distribués de façon à ce qu'il y ait progression dans l'acquisition des connaissances dans chaque discipline (d'une session à l'autre) et intégration harmonieuse des différentes disciplines à chaque session.

5) Les cours suivants sont des cours originaux qui font l'objet de groupes homogènes:

   392-512-74 Le gouvernement local
   392-522-74 Synthèse et prospectives
   383-936-75 Le développement économiques des réserves indiennes
   385-948-78 La pensée politique des Indiens du Canada
   388-211-77 Problèmes sociaux
   388-311-77 Techniques d'intervention sociale auprès des groupes I
   388-331-77 Intervention sociale auprès des collectivités
   601-111-76 Français
   601-211-76 Français
   906-102-78 Montagnais I
   906-103-78 Montagnais II
   310-103-81 Notions générales de droit

Les autres cours sont déjà dispensés au collège. Ils s'adressent à des étudiants d'autres programmes. Il est possible de créer des groupes homogènes dans les cours suivants:

   401-901-75 Introduction aux principes administratifs
   401-430-79 Gestion du personnel
   383-915-71 Initiation à la vie économique
   601-402-70 Essai
   601-902-73 Éléments de linguistique

6) Le cours "Notions générales de droit, 310-103-81" aurait dû faire partie de la séquence des cours en administration. Nous n'avons pu trouver dans la discipline administration (401) le cours de droit que nous cherchions. Aussi nous a-t-il fallu emprunter ce cours à la discipline "Techniques juridiques" (310) et le situer

en complémentaire.

7) Le contenu du cours "Synthèse et prospectives, 392-522-74" devrait être revu. Ce cours devrait permettre à l'étudiant de faire le bilan de ses deux (2) années de formation, d'en intégrer les divers éléments et de planifier les étapes suivantes de son cheminement: travail en réserve ou formation spécialisée. Ce cours doit être vu comme un projet de fin d'études.

8) Tel que convenu, les cours "Montagnais I, 906-102-78" et "Montagnais II, 906-103-78" sont les seuls cours complémentaires offerts à l'étudiant durant ses deux (2) premières sessions. Ce sont, à toute fin pratique, des cours complémentaires obligatoires.

9) Le cours "Notions générales de droit, 310-103-81" devrait lui aussi être considéré comme un cours complémentaire obligatoire.

Le tableau 2 qui suit présente la grille de cheminement des étudiants dans le programme d'Études amérindiennes. Les numéros de cours contenus dans la grille réfèrent naturellement aux cours déjà listés dans le tableau précédent.

TABLEAU 2

Grille de cheminement du programme d'Études amérindiennes

DISCIPLINES		1RE ANNÉE		2E ANNÉE	
		AUTOMNE	HIVER	AUTOMNE	HIVER
COURS OBLIGATOIRES	FRANÇAIS	601-111-76	601-211-76	601-402-70	601-902-73
	PHILOSOPHIE	340-101-77	340-201-77	340-301-77	340-401-77
	ÉDUCATION PHYSIQUE	109-101-30	109-201-30	109-301-30	109-401-30
COURS DE CONCENTRATION	ADMINIS-TRATION	401-901-75	401-982-78 et 401-971-78	401-430-79	
	TECHNIQUES AMÉRIN-DIENNES				392-512-74 et 392-522-74
	ÉCONOMIQUE/ SCIENCES POLITIQUES	383-915-71	383-936-75	385-948-78	
	ASSISTANCE SOCIALE	388-211-77		388-311-77	388-331-77
COURS COMPLÉ-MENTAIRES		906-102-78	906-103-78	120-901-77 ou 243-903-79 ou 320-311-75 ou 310-103-81 ou 350-901-77 ou 420-900-74	
NOMBRE DE PÉRIODES DE COURS/SEMAINE		21	21	21	24

1.2.3 Conditions d'admission

Deux (2) conditions sont nécessaires pour être admis à ce programme:

- Être d'origine montagnaise.

- Avoir complété un certificat d'études secondaires (CES) ou l'équivalent.

Il faut souligner avant d'établir la 1re condition d'admission, qu'un avis de la Commission des droits de la personne a été demandé.

1.3 OBJECTIFS DE DÉPART

En terminant ce chapitre sur l'origine du projet d'intervention du collège auprès des autochtones, il apparait important de clarifier les objectifs que poursuivait le collège en s'engageant dans une telle démarche avec les autochtones. Ces objectifs tiennent compte tant des besoins exprimés par les autochtones que du programme proposé pour y répondre.

Ceci nous semble essentiel, à ce stade-ci, puisque nous ferons plus loin dans ce rapport une évaluation de l'atteinte des objectifs de départ afin de dégager une prospective sur les services à assurer aux autochtones dans l'avenir.

Ces objectifs poursuivis par le collège étaient donc les suivants:

- améliorer l'accessibilité aux études collégiales des autochtones et leur persistance à poursuivre celles-ci;

- répondre aux besoins de formation des autochtones en mettant sur pied un programme de formation générale adapté et en assurer la mise à jour régulière;

- favoriser l'accès des étudiants autochtones aux études universitaires ou à des fonctions de travail au sein de leurs communautés, conformément aux objectifs poursuivis par le programme d'études amérindiennes;

- réaliser des activités de recherche sur des sujets reliés au programme d'Études amérindiennes;

- fournir aux étudiants autochtones des services de support et d'encadrement pédagogiques conformes à leurs besoins propres;

- assurer des relations suivies avec les communautés autochtones et les organismes partenaires (DGEC, MAIN) et les autres intervenants.

CHAPITRE 2

ÉVOLUTION DE LA SITUATION

CHAPITRE 2

ÉVOLUTION DE LA SITUATION

2.0 ÉVOLUTION DE LA SITUATION

Ayant décrit au chapitre précédent l'origine du projet d'intervention du collège auprès des autochtones, nous présenterons dans ce chapitre l'évolution de la situation en considérant trois aspects:

- la clientèle;
- ses caractéristiques de base;
- les modifications apportées au programme d'Études amérindiennes.

Dans les chapitres qui suivent d'autres aspects de la situation seront abordés. Ce chapitre n'épuise donc pas tout le sujet de l'évolution de la situation depuis le projet original.

Ainsi, nous traiterons, dans les prochains chapitres, des résultats scolaires des étudiants autochtones, des efforts d'adaptation pédagogique faits au collège, du comportement des étudiants en situation d'apprentissage, de leur vie para-pédagogique et des ressources mises en place pour encadrer la clientèle autochtone.

2.1 LA CLIENTÈLE

Le premier tableau sur la clientèle présente celle-ci ventilée par programme et niveau depuis l'automne 1983. Ces données sont conformes aux clientèles officielles établies par le collège au 20 septembre et 15 février de chaque année scolaire.

Depuis l'automne 1984, le collège a accueilli en moyenne une cinquantaine d'étudiants autochtones par session (Tableau 3). Même si cette donnée n'apparait pas au tableau, il est intéressant d'ajouter que, depuis l'automne 1983, ce sont 114 étudiants autochtones distincts qui ont fréquenté le collège.

TABLEAU 3
Clientèle autochtone par session, programme et niveau
de l'automne 1983 à l'hiver 1987

PROGRAMMES	NIVEAU	SESSIONS A-83	H-84	A-84	H-85	A-85	H-86	A-86	H-87
Sciences	I								1
	II								
Sc. humaines	I			2	1	10	1	5	8
sans maths	II	3	2	2	2		12	3	
Sc. humaines	I					1		1	2
avec maths	II						3	1	
Études	I	26	28	17	19	10	3	10	12
amérindiennes	II			17	13	15	20	8	8
Sc. de l'admi-	I			1	2	1			1
nistration	II					1	1	1	1
Arts plastiques	I						1	3	1
	II								
Langues et	I					1	1		1
lettres	II								
Tech.	I			1	1	3	2	3	3
infirmières	II						1	1	1
	III								
Électro-	I								
technique	II								
	III								
Tech.	I	2	2	2		2		3	3
administratives	II	3	2	1	1	1	1	1	
	III			1	1	1	3	2	3
Secrétariat	I	2	2		2				
	II			3	2	1			
	III					2	2		
Tech. de	I					4		3	5
bureau	II						3	1	
	III								
Informatique	I			1		1			1
	II								
	III								
Hors programme	I	1	1	2	3	1			2
TOTAL		37	37	50	47	55	54	46	53

La comparaison de ces données avec celles observées avant l'automne 1983 (Tableau 4), c'est-à-dire avant l'implantation du programme d'Études amérindiennes, nous permet d'apprécier le bond qu'ont connu les inscriptions d'étudiants autochtones au collège à partir de cette date et le plateau auquel elles se sont par la suite maintenues. Notons qu'il n'a pas été jugé utile de présenter les données sur la clientèle autochtone avant l'automne 1979: celle-ci, de l'automne 1971 à l'hiver 1979, a été en moyenne de 2 étudiants par session.

Nous devons aussi souligner la progression marquée de la clientèle autochtone à partir de l'automne 1981. Cette progression nous semble liée au phénomène de prise en charge des communautés autochtones: celle-ci aurait en effet favorisé le retour aux études des décrocheurs et la persistance chez ceux qui y sont déjà (cf. sous-chapitre 1.1.1).

TABLEAU 4

Clientèle autochtone par session et programme de l'automne 1979 à l'hiver 1983

PROGRAMMES	SESSIONS							
	A-79	H-80	A-80	H-81	A-81	H-82	A-82	H-83
Sciences	1	1			1	1		
Sc. humaines sans maths					8	9	12	12
Sc. humaines avec maths							1	3
Tech. infirmières							1	
Tech. administratives			2	2			2	3
Secrétariat			3	3	3	2	1	1
Hors programme					1	1		
TOTAL	1	1	5	5	13	13	17	19

Il est intéressant d'observer que de l'automne 1983 à l'hiver 1987, le nombre d'étudiants fréquentant le programme d'Études amérindiennes a eu tendance à diminuer et celui fréquentant les autres programmes à augmenter (Tableau 5). Ce rééquilibrage, somme toute, normal compte tenu de la diversité des goûts et intérêts des étudiants, s'est fait de façon à peu près égale à l'avantage des autres programmes généraux et des programmes professionnels. Il faut dire aussi que l'information scolaire donnée aux candidats aux études collégiales ne privilégiait pas le programme d'Études amérindiennes par rapport aux autres programmes.

Cette tendance qui se dégage du tableau 5 et qu'illustre la figure I avait été pressentie et souhaitée dès le départ par les autochtones eux-mêmes (cf. sous-chapitre 1.1.1). On peut cependant dire que le phénomène s'est produit plus tôt que ce qui avait été prévu: les étudiants autochtones apprivoisant peut-être le milieu collégial plus rapidement qu'on ne l'avait pensé.

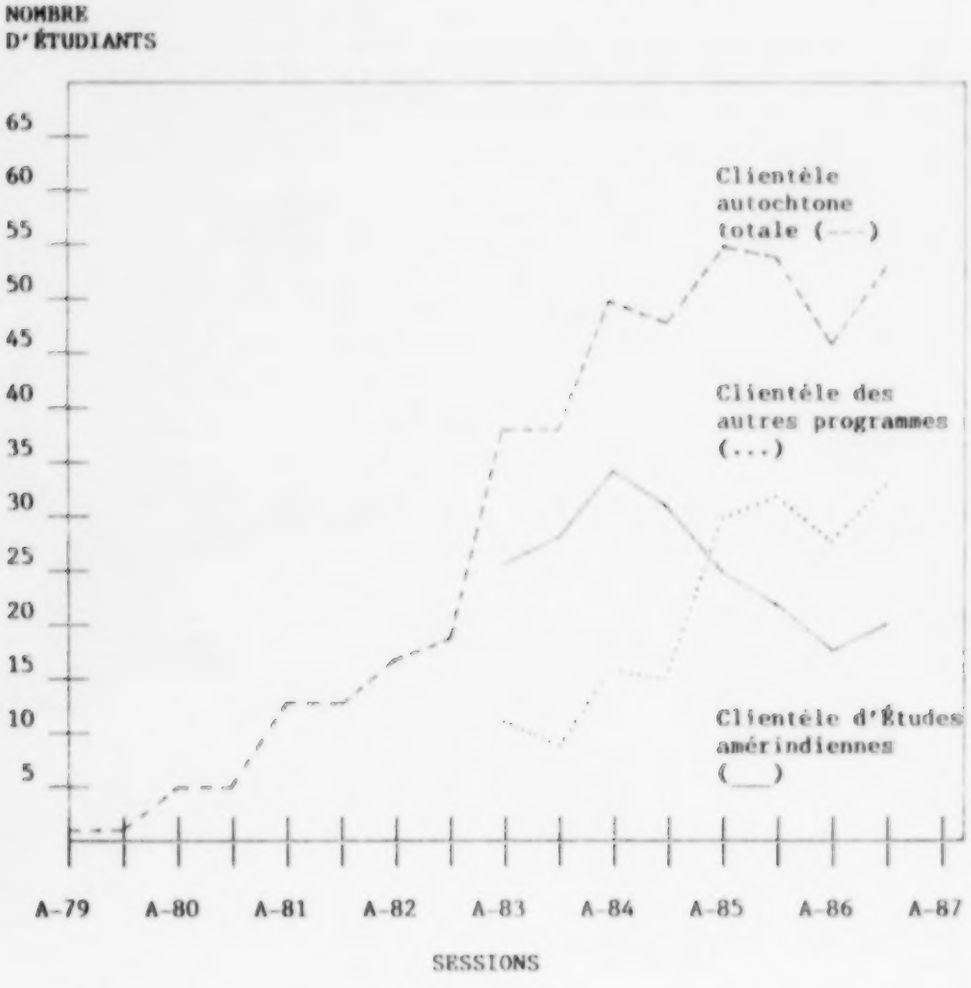
TABLEAU 5

Clientèle autochtone dans le programme d'Études amérindiennes et dans les autres programmes depuis l'automne 1983

PROGRAMME		SESSIONS							
		A-83	H-84	A-84	H-85	A-85	H-86	A-86	H-87
Études amérindiennes	(N)	26	28	34	32	25	23	18	20
	(%)	70,3	75,7	68	68,1	45,5	40,7	39,1	37,7
Autres programmes généraux	(N)	3	2	5	5	14	19	14	15
	(%)	8,1	5,4	10	10,6	25,4	37	30,4	28,3
Programmes professionnels	(N)	8	7	11	10	16	12	14	18
	(%)	21,6	18,9	22	21,3	29,1	22,2	30,4	34
TOTAL	(N)	37	37	50	47	55	54	46	53

FIGURE 1

Clientèle autochtone de l'automne 1979 à l'hiver 1987



2.2 CARACTÉRISTIQUES DE LA CLIENTÈLE

L'importance de la clientèle autochtone au Cegep de Sept-Îles ayant été établie, il apparaît maintenant nécessaire de caractériser celle-ci. Nous le ferons dans une perspective d'évolution, couvrant la période de l'automne 1981 à l'hiver 1987 et adoptant les points de vue suivants: l'âge des étudiants, leur lieu de provenance, le sexe, le statut civil, les antécédents scolaires, le nombre de personnes à charge, ... Cette perspective d'évolution nous semble intéressante puisqu'elle nous permettra d'établir des relations avec les

observations que nous ferons dans le chapitre suivant sur les résultats scolaires des étudiants.

Le tableau 6 fait ressortir un premier fait d'importance: les étudiants ont un âge moyen beaucoup plus élevé que ce qui est normalement observé chez les non-autochtones. Ainsi à l'hiver 1987, l'âge moyen de l'ensemble des étudiants du collège était de 20 ans et celui des autochtones de 24,5 ans. Il faut noter aussi la tendance à la hausse de l'âge moyen des étudiants autochtones depuis l'automne 1983. Pour ce qui est du sexe, garçons et filles fréquentent le collège en nombre sensiblement équivalent (46% garçons et 54% filles).

Enfin, le plus gros contingent d'étudiants autochtones provient de Sept-Iles/Malioténam: il représente en moyenne environ 54% de l'ensemble de la clientèle.

TABLEAU 6
Age, sexe et provenance des étudiants autochtones

CARACTÉRISTIQUES DE LA CLIENTÈLE	SESSIONS							
	A-83	H-84	A-84	H-85	A-85	H-86	A-86	H-87
AGE								
Age moyen	22,24	23,02	23,18	23,31	22,96	24,23	23,84	24,46
Écart-type	4,86	4,81	4,13	4,13	4,42	4,93	4,45	5,31
SEXE								
Masculin	14	15	26	23	23	24	23	26
Féminin	23	22	24	24	32	30	23	27
PROVENANCE								
Sept-Iles/ Malioténam	20	19	25	22	28	31	24	35
Betsiamites	5	6	6	5	8	9	9	8
Pointe-Bleue	1	1	6	5	3	2	1	1
Schefferville	--	--	3	3	3	2	4	3
Natashquan	6	7	7	9	9	6	6	6
Mingan	2	1	2	1	1	3	1	--
La Romaine	3	3	--	--	1	1	1	--
Autres	--	--	1	--	--	--	--	--
CLIENTÈLE TOTALE	37	37	50	47	55	54	46	53

Les antécédents scolaires des étudiants avant leur inscription au collège constituent une information importante qui permet d'éclairer les données présentées au tableau précédent, spécialement celles concernant l'âge. Ces données sont aussi à mettre en relation avec les résultats scolaires que nous examinerons au prochain chapitre.

Le tableau 7 présente les données sur les antécédents scolaires des étudiants selon deux approches complémentaires. Ainsi, pour chaque session depuis l'automne 1983, le dossier des études au secondaire pour l'ensemble des inscrits à une session donnée est d'abord présenté. Puis pour les étudiants nouvellement admis à une session donnée, c'est-à-dire, les étudiants ne fréquentant pas le collège à la session précédente, le nombre d'étudiants ayant déjà suivi des cours collégiaux est donné.

Dans le prochain chapitre, nous pousserons plus loin l'examen des antécédents scolaires des étudiants autochtones. Nous ferons alors une analyse fouillée de leurs résultats au secondaire. Les résultats de cette analyse seront reliés à la performance scolaire au collégial.

À ce stade-ci, il est cependant très important de relever qu'il y a un fort pourcentage des étudiants autochtones inscrits au collège qui n'ont pas complété leurs études secondaires et qui ont ainsi été admis au collège sur la base de leur statut d'adulte: ceux-ci représentent en moyenne 36% de la clientèle autochtone. De plus, en vertu de la définition donnée plus haut de la catégorie "étudiants nouvellement admis", en moyenne 42% de ceux-ci ont déjà fait des études collégiales antérieurement.

TABLEAU 7
Antécédents scolaires des étudiants autochtones

ANTÉCÉDENTS SCOLAIRES	SESSIONS							
	A-83	H-84	A-84	H-85	A-85	H-86	A-86	H-87
NOMBRE D'INSCRITS	37	37	50	46	55	54	46	53
BASE D'ADMISSION								
Secondaire V	23	22	35	35	38	32	29	28
Autre	14	15	15	11	17	22	17	25
NOMBRE D'ADMIS	22	7	25	6	24	12	21	18
Études collégiales antérieures	5	3	8	3	11	8	8	11

Le tableau 8 présente finalement les données concernant le statut civil et les enfants à charge des étudiants autochtones. Précisons tout de suite que les catégories présentées pour décrire le statut civil des étudiants sont celles utilisées par les bandes et elles ne permettent pas de distinguer la catégorie "union de fait". De plus, les étudiants ayant des enfants à leur charge n'appartiennent pas nécessairement aux catégories "marié" et "monoparental".

TABLEAU 8

Statut civil et personnes à charge des étudiants autochtones

STATUT CIVIL		SESSIONS A-83	H-84	A-84	H-85	A-85	H-86	A-86	H-87
Célibataire	(N)	27	25	37	29	42	38	33	37
	(%)	72,9	67,5	74	61,7	76,3	70,3	71,7	69,8
Marié	(N)	2	3	4	6	7	7	6	7
	(%)	5,4	8,1	8	12,7	12,7	12,9	13	13,2
Monoparentale	(N)	8	9	9	12	6	9	7	9
	(%)	21,6	24,3	18	25,5	10,9	16,6	15,2	16,9
TOTAL		37	37	50	47	55	54	46	53
NOMBRE D'ÉTUDIANTS AYANT DES ENFANTS À CHARGE		10	12	13	17	13	16	13	16
NOMBRE MOYEN D'ENFANTS DES ÉTUDIANTS AYANT DES ENFANTS À CHARGE		1,7	1,6	1,5	1,3	1,8	1,7	2,1	2,1
NOMBRE MOYEN D'ENFANTS DES ÉTUDIANTS MONOPARENTAUX		1,5	1,4	1,2	1,3	1,3	1,4	2,1	2

Les données dont il est fait état au tableau 8 permettent de faire deux observations importantes:

. en moyenne 18% des étudiants inscrits à chaque session ont le statut monoparental et 11% le statut marié;

. en moyenne 29% des étudiants inscrits à chaque session ont des enfants à leur charge; leur nombre moyen d'enfants à charge est de 1,7;

. les étudiants monoparentaux ont en moyenne 1,5 enfants à leur charge.

2.3 MODIFICATIONS APPORTÉES AU PROGRAMME D'ÉTUDES AMÉRINDIENNES

Le programme d'Études amérindiennes a été l'objet d'un certain nombre de modifications depuis son implantation à l'automne 1983. Ces modifications constituaient des ajustements plutôt qu'une remise en question du programme: de tels ajustements sont en fait inhérents à tout processus d'expérimentation. Nous en feront état dans ce qui suit en décrivant ces modifications de façon abrégée et en procédant du titre du programme, à ses objectifs, ses conditions d'admission puis son contenu.

2.3.1 Appellation du programme

Nature de la modification

Changer l'appellation du programme: remplacer programme d'Études amérindiennes par programme de Sciences humaines avec cheminement en Études amérindiennes.

Justification

Besoin que l'appellation du programme reflète mieux la famille de programme auquel il appartient (Sciences humaines) et la mention qui apparaît sur le diplôme.

Souci d'éviter que l'appellation du programme contribue à donner l'image d'un "programme ghetto".

Entrée en vigueur

Hiver 1986.

Référence

Réunion IECAM-Collège des 8 et 9 octobre 1985.

2.3.2 Objectifs du programme

Nature de la modification

Changer la formulation des objectifs du programme: remplacer la formulation actuelle:

- "Donner à l'étudiant amérindien une formation lui permettant d'accéder et d'exercer des fonctions de responsabilité au niveau de sa réserve.
- Donner à l'étudiant amérindien une formation lui permettant d'accéder à des études universitaires."

Par la suivante:

- Permettre à l'étudiant d'acquérir d'une part une formation de base dans quelques disciplines des Sciences humaines et d'autre part des connaissances spécifiques sur la réalité amérindienne.
- Préparer l'étudiant à deux débouchés principaux: les études universitaires et l'exercice de fonctions de travail au sein des communautés autochtones.

Justification

Souci d'être plus explicite et plus clair dans la formulation des objectifs.

Entrée en vigueur

Hiver 1986

Référence

Réunion IECAM-Collège des 8 et 9 octobre 1985.

2.3.3 Conditions d'admission

Nature de la modification

Changer les conditions d'admission au programme: remplacer les conditions actuelles d'admission:

- "être d'origine montagnaise;
- avoir complété une certification d'études secondaires (CES) ou l'équivalent".

Par la suivante:

- "être titulaire d'un diplôme d'études secondaires (DES) ou d'un diplôme jugé équivalent par le ministre ou posséder une formation jugée suffisante par le collège".

Justification

Souci d'éviter toute contestation concernant le caractère discriminatoire de la première condition.

Nécessité de se conformer aux régles du nouveau régime pédagogique.

Entrée en vigueur

Hiver 1986

Référence

Réunion IECAM-Collège des 8 et 9 octobre 1985.

2.3.4 Deux derniers cours obligatoires de français

Nature de la modification

Changer les 2 derniers cours de la séquence des cours obligatoires de français:

Remplacer "Essai, 601-402-70" par
"Communication et écriture, 601-103-85"

Remplacer "Éléments de linguistique, 601-902-73" par
"Lecture et analyse, 601-303-85".

Justification

Nécessité de se conformer aux nouvelles orientations des cours obligatoires de français s'adressant à tous les étudiants du collège.

Entrée en vigueur

Automne 1985

Référence

Document synthèse sur la nouvelle séquence des cours obligatoires de français.

Commission pédagogique du 27 novembre 1984.

2.3.5 Deux premiers cours obligatoires de français

Nature de la modification

Changer les 2 premiers cours de la séquence des cours obligatoires de français:

Remplacer "Français, 601-211-76" par
"Lecture et écriture, 601-203-85".

Remplacer "Français, 601-111-76" par
"Langue, communication et société, 601-904-85".

Justification

Décision d'appliquer les recommandations soumises par Monsieur Marc Lalancette à la suite de la recherche sur la séquence de cours obligatoires de français du programme d'Études amérindiennes.

Entrée en vigueur

Hiver 1987

Référence

Réunion IECAM-Collège des 8 et 9 octobre 1985.

Recherche de Monsieur Marc Lalancette : "Guide pédagogique".

Réunion IECAM-Collège du 16 octobre 1986.

Réunion IECAM-Collège du 10 mars 1987.

Commission pédagogique du 19 mars 1987.

2.3.6 Cours d'administration

Nature de la modification

Changer la discipline auquel appartiennent les cours suivants:

Remplacer "Gouvernement local, 392-512-74" par
"Gouvernement local, 401-512-83".

Remplacer "Synthèse et prospectives, 392-522-74" par
"Synthèse et prospectives, 401-522-83".

Justification

Compte tenu de la nature des cours et du fait que la discipline 392 n'est pas active, la DGEC a intégré les deux cours dans la discipline administration.

Entrée en vigueur

Automne 1983

2.3.7 Cours de langue montagnaise

Nature de la modification

Changer la séquence des cours complémentaires:

Remplacer "Montagnais I, 906-102-78" par
"Ethnologie amérindienne, 381-913-76".

Remplacer "Montagnais II, 906-103-78" par
"Les grandes questions biologiques, 120-999-78"
ou
"Histoire du Québec de 1967 à nos jours, 330-951-75"
ou
"Introduction au langage Basic, 420-918-75"
ou
"Dessin et aménagement intérieur, 601-942-71".

Justification

Souhait exprimé par les autochtones de retirer ces cours de langue montagnaise justifié par:

. L'aspect répétitif de ces cours, puisqu'ils sont aussi dispensés au secondaire et à l'élémentaire.

. Le problème d'uniformatisation de l'orthographe montagnaise.

. Le fait qu'il ne peut être suivi par des étudiants autres que montagnais (les Attikameks par exemple).

Besoin exprimé par les autochtones d'avoir un cours sur la culture et le patrimoine autochtone.

Entrée en vigueur

Automne 1986

Référence

Réunion IECAM-Collège des 8 et 9 octobre 1985.

Commission pédagogique du 18 février 1986.

2.3.8 Cours de droit

Nature de la modification

Changer l'ordonnancement du cours de droit:

Offrir "Notions générales de droit, 310-103-81" à la 2e session du cheminement de l'étudiant au lieu de la 4e session.

Justification

Pertinence d'intéresser les étudiants amérindiens au droit le plus tôt possible.

Entrée en vigueur

Hiver 1985

Référence

Réunion IECAM-Collège des 8 et 9 octobre 1985.

Commission pédagogique du 18 février 1986.

2.3.9 Cours d'administration personnelle

Nature de la modification

Remplacer le cours "Administration personnelle, 401-982-78" par un cours portant sur la gestion des programmes communautaires.

Justification

Constat que plusieurs chapitres du cours "Administration personnelle, 401-982-78" ne sont pas applicables au milieu autochtone.

Besoin d'introduire dans le programme un cours portant sur la gestion de programmes communautaires.

Entrée en vigueur

Conditionnée par la nécessité de réaliser une recherche afin de créer un cours répondant aux besoins identifiés.

Référence

Réunion IECAM-Collège du 8 et 9 octobre 1985.

En terminant, il peut être indiqué de souligner que certaines modifications ont aussi été faites au projet initial concernant la formation de groupes homogènes et hétérogènes dans les cours du programme. Ces modifications étaient dictées par la nécessité et la possibilité de faire des ajustements au plan initial. Nous ferons état, dans le chapitre qui suit, de la nature des groupes qui ont été formés dans les différents cours du programme depuis son implantation.

Nous conclurons finalement ce chapitre en présentant d'une part, la liste des cours que comporte le programme de Sciences humaines avec cheminement en Études amérindiennes suite aux modifications qui viennent d'être décrites et, d'autre part, la grille de cheminement qui en découle (tableaux 9 et 10).

TABLEAU 9
Cours du programme à l'hiver 1987

	NUMÉRO	TITRE	PONDÉRATION
1RE SESSION	601-904-85	Français	3-0-3
	340-101-84	Philosophie, pensée et discours	3-0-3
	109-101-30	Éducation physique	0-2-0
	401-901-75	Introduction aux principes administratifs	3-0-3
	383-915-71	Initiation à la vie économique	3-0-3
	388-211-77	Problèmes sociaux	2-2-3
		1 cours complémentaire:	
	381-913-76	Ethnologie amérindienne	3-0-3
2E SESSION	601-203-85	Lecture et écriture	3-0-3
	340-201-84	L'être humain et son milieu	3-0-3
	109-201-30	Éducation physique (cours au choix)	0-2-0
	401-982-78	Administration personnelle (1)	3-0-3
	401-971-78	Comptabilité générale	2-2-2
	383-936-75	Dév. économique des réserves indiennes	3-0-3
		1 cours complémentaire:	
	310-936-81	Notions générales de droit	3-0-3
3E SESSION	601-303-85	Communication et écriture	3-0-3
	340-301-84	Les conceptions de l'être humain	3-0-3
	109-301-30	Éducation physique (cours au choix)	0-2-0
	401-430-79	Gestion du personnel	3-0-3
	385-948-78	La pensée politique des Indiens du Canada	3-0-3
	388-311-77	Techniques d'intervention sociale auprès des groupes I	2-2-3
		1 cours complémentaire parmi les suivants:	
	120-901-77	L'exploration de la nutrition	3-0-2
	243-903-79	L'électricité et ses applications quotidiennes	1-2-1
	310-311-75	Le Québec	2-1-3
	350-901-77	Le développement de la personne	3-0-3
	420-900-74	Initiation à l'informatique	2-1-3
4E SESSION	601-303-85	Lecture et analyse	3-0-3
	340-401-77	Éthique et politique	3-0-3
	109-401-30	Éducation physique (cours au choix)	0-2-0
	401-512-83	Le gouvernement local	3-3-3
	401-522-83	Synthèse et prospectives	1-2-1
	388-331-77	Intervention sociale auprès des collectivités	2-2-3
		1 cours complémentaire parmi les suivants:	
	101-999-78	Les grandes questions biologiques	2-1-3
	330-951-75	Histoire du Québec de 1867 à nos jours	3-0-3
	420-918-75	Introduction au langage BASIC	2-1-3
	601-942-71	Atelier littéraire	1-2-4
	940-105-82	Dessin et aménagement intérieur	1-2-0

TABLEAU 10

Grille de cheminement du programme

DISCIPLINES		1RE ANNÉE		2E ANNÉE	
		AUTOMNE	HIVER	AUTOMNE	HIVER
COURS OBLIGATOIRES	FRANÇAIS	601-904-85	601-203-85	601-103-85	601-303-85
	PHILOSOPHIE	340-101-84	340-201-84	340-301-84	340-401-84
	ÉDUCATION PHYSIQUE	109-101-30	109-201-30	109-301-30	109-401-30
COURS DE CONCENTRATION	ADMINIS-TRATION	401-901-75	401-982-78 et 401-971-78	401-430-79	401-512-83 et 401-522-83
	ÉCONOMIQUE/ SCIENCES POLITIQUES	383-915-71		388-311-77	388-331-77
	ASSISTANCE SOCIALE	388-211-77		388-311-77	388-331-77
COURS COMPLÉ-MENTAIRES		381-913-76	310-103-81	120-901-77 ou 243-903-79 ou 320-311-75 ou 350-901-77 ou 420-900-74	101-999-78 ou 330-951-75 ou 420-918-75 ou 601-942-71 ou 940-105-82
NOMBRE DE PÉRIODES DE COURS/SEMAINE		21	20	21	24

CHAPITRE 3

PERFORMANCE SCOLAIRE DES ÉTUDIANTS AUTOCHTONES

3.0 PERFORMANCE SCOLAIRE DES ÉTUDIANTS AUTOCHTONES

Dans le précédent chapitre, nous avons décrit l'évolution de la situation concernant la clientèle et ses caractéristiques. Dans l'actuel chapitre, l'objet d'étude continuera d'être la clientèle autochtone; cette fois nous tenterons de faire état de sa performance scolaire. Une brève analyse accompagnera toujours la présentation des données. Nous tenons à souligner qu'une analyse complète de ces données ne peut se faire qu'en tenant compte des caractéristiques de la clientèle décrites au sous-chapitre 2.2 et dans les chapitres à venir.

Les points de vue sous lesquels nous aborderons la performance scolaire des étudiants autochtones sont les suivants:

- résultats scolaires au secondaire;
- résultats scolaires au collège selon le type de programme et par session;
- étude comparée avec des non-autochtones;
- problème des échecs sessionnels par absence;
- résultats dans les cours;
- cheminement scolaire de l'étudiant: temps requis pour l'obtention d'un diplôme, changements de programme, article 31... ;
- relance des sortants... ;
- relation entre les résultats au secondaire et ceux au collégial;
- résultats collégiaux avant l'automne 1983;
- ...

3.1 RÉSULTATS SCOLAIRES AU SECONDAIRE

Déjà au sous-chapitre 2.2, nous avons présenté les données sur les résultats du secondaire ayant servi comme base d'admission des étudiants autochtones (tableau 7).

Nous pousserons ici plus loin l'étude de cette question et nous nous intéresserons dans ce qui suit à l'étude des résultats scolaires des autochtones ayant obtenu leurs diplômes d'études secondaires. L'indice de mesure que nous utiliserons est la cote de classement tel qu'elle est utilisée par le SRAM afin d'évaluer les résultats du secondaire des candidats à l'admission. Cette cote de classement est en fait une moyenne pondérée de l'ensemble des cotes apparaissant au

bulletin de la 4e et de la 5e année du secondaire et elle tient compte de la position relative d'un résultat donné par rapport au groupe et de la voie.

Cet indice de mesure nous apparait très intéressant puisqu'il permet des comparaisons avec les étudiants de d'autres collèges et une mise en relation avec les programmes collégiaux vers lesquels se dirigent les étudiants.

Dans le tableau 11, nous avons appliqué la cote de classement à tous les étudiants autochtones du collège ayant obtenu leurs diplômes d'études secondaires et ayant été inscrits au collège depuis l'automne 1983; celle-ci n'a ainsi pas été appliquée aux étudiants adultes admis au collège et n'ayant pas complété leurs études secondaires. 60% de la clientèle autochtone a donc ainsi été rejointe (71/114). Dans le tableau 12, nous avons présenté les résultats observés ailleurs afin de pouvoir comparer la performance des autochtones.

TABLEAU 11

Cote de classement moyenne des étudiants autochtones selon leur programme

PROGRAMME	ÉTUDIANTS (N)	COTE MOYENNE (X)	ÉCART-TYPE
Sciences	2	76	--
Sciences humaines sans maths	45	58	10,1
Lettres	1	56	--
Techniques infirmières	3	65	8,4
Techniques administratives	7	57	1,4
Techniques de bureau	7	56	3,9
TOTAL	65 (1)	58	9,56

NOTE: (1) 3 étudiants n'ont pas été traités dans l'analyse.

TABLEAU 12

Moyenne des cotes de classement des étudiants admis dans différents programmes, cégeps du SRAM, 1978 à 1985 (1)

PROGRAMME	ANNÉE 1978	1985
Sciences	77,7	80,5
Sciences humaines sans mathématiques	63,0	61,1
Sciences humaines avec mathématiques	65,5	64,7
Administration	69,4	70,7
Arts	64,4	65,3
Lettres	66,0	65,1
Techniques infirmières	68,9	66,0
Électrotechique	66,7	66,0
Techniques administratives	65,0	64,8
Secrétariat	64,1	61,8
Informatique	69,4	66,0

La comparaison des données du tableau 11 à celles du tableau 12 permet de faire les constatations suivantes:

. En Techniques administratives et en Techniques de bureau, les étudiants autochtones ont une cote de classement moyenne de 7 points inférieure à celles de 1985 dans les cégeps du SRAM.

. En Sciences humaines sans mathématiques, l'écart n'est que de 3 points.

. Dans les programmes de Sciences, de Lettres et de Techniques de bureau, les échantillons d'étudiants autochtones sont trop petits pour être fiables cependant, les écarts observés sont peu importants en Sciences et en Techniques infirmières.

3.2 RÉUSSITE SCOLAIRE PAR SESSION

Nous commencerons l'étude à proprement parler, des résultats scolaires au collégial en examinant la réussite observée dans l'ensemble des cours à chaque session chez les étudiants autochtones inscrits en Études amérindiennes, chez ceux inscrits dans d'autres programmes et enfin chez un groupe d'étudiants non-autochtones des Sciences humaines sans mathématiques: dans ce dernier cas, afin de pouvoir faire des comparaisons avec les autochtones du programme d'Études amérindiennes.

(1) Tiré de la revue Recherches Sociographiques. Volume XXVII, numéro 3, 1986. Page 456.

En effet, le programme de Sciences humaines sans mathématiques est le programme nous apparaissant être le plus près du programme d'Études amérindiennes. Les comparaisons peuvent donc être intéressantes entre les deux groupes d'étudiants.

Par ailleurs, il est aussi intéressant de présenter les résultats scolaires des étudiants autochtones inscrits dans d'autres programme que celui d'Études amérindiennes afin de comparer les résultats de ces deux sous-groupes d'étudiants autochtones.

Il peut aussi être intéressant de connaître la situation prévalant dans d'autres collèges ou même dans le réseau. Les tableaux 13 et 14 fournissent à cet égard des données intéressantes bien qu'utilisables avec précaution puisque dans le premier cas elles ne s'appliquent qu'à la première session collégiale et que dans l'autre elles ne distinguent pas le programme des autres programmes de Sciences humaines. Ces données révèlent que le programme de Sciences humaines sans mathématiques recrutent les étudiants les plus faibles du collégial. Cette observation est importante car lorsque nous ferons plus loin des comparaisons entre autochtones d'Études amérindiennes ou même de d'autres programmes avec les étudiants non-autochtones de Sciences humaines sans mathématiques, nous devrons en tenir compte dans notre analyse.

TABLEAU 13

Réussite en première session, étudiants de sciences et de sciences humaines, cégeps du SRAM, cohorte automne 1984 (1)

PROGRAMME	ÉTUDIANTS (N)	COURS RÉUSSIS* (%)	
Sciences	5681	83	
Sciences humaines		71	
. sans mathématiques	2544	64	> 66
. avec mathématiques	2040	70	
. administration	2215	78	

* Un étudiant à temps complet suit sept cours par session. Les cours non réussis comprennent les abandons et les échecs.

(1) Tiré de la revue Recherches Sociographiques. Volume XXVII, numéro 3, 1986. Page 458.

TABLEAU 14

Taux de réussite par familles de programmes, ensemble des cégeps, automne 1982 (1)

PROGRAMME	COURS SUIVIS (N)	COURS RÉUSSIS (N)	(%)	
Sciences	126924	105761	83,3	
Sciences humaines (avec et sans mathématiques)	160470	120556	75,1	*
Administration	45694	36829	80,6	
Arts	6851	4871	71,1	
Lettres	26860	20107	74,9	
Hors DEC	6128	4057	66,2	
TOTAL SECTEUR GÉNÉRAL	372927	292181	78,3	
TOTAL SECTEUR PROFESSIONNEL	448786	364267	81,2	
TOTAL	821713	656448	79,8	

* L'étude précise l'existence, pour ce groupe, d'un écart particulièrement prononcé entre les groupes masculin et féminin: le taux de réussite atteint presque 80% chez les filles alors qu'il dépasse à peine 69% chez les garçons. (P. 33.)

Le tableau 15 présente les données relatives à la réussite des étudiants autochtones à chaque session. Afin de faire une bonne lecture de ce tableau, les éléments suivants sont à remarquer:

. Dans la colonne programme, les groupes d'étudiants suivants sont considérés:

030.05: Études amérindiennes

Autres: Autres programmes auxquels sont inscrits des autochtones

030.02: Sciences humaines sans mathématiques (non-autochtones)

(1) Tiré de la Direction générale de l'enseignement collégial, Service de recherche et développement. La réussite scolaire au collégial, Bulletin statistique. Québec, IX, 7, mai 1984. Page 43.

De plus, le niveau II inclut le niveau III pour ce qui est du groupe "autres".

- Les cours ayant fait l'objet d'une exemption (EX) n'entrent pas dans le calcul des cours suivis. Ces cours sont d'ailleurs exclusivement des cours d'éducation physique: sans doute, parce qu'il y a un grand nombre d'adultes chez les étudiants autochtones.

- La mention E_{sa} réfère aux "échecs sessionnels par absence": ces échecs sont ceux des étudiants qui ont abandonné tous leurs cours au début de la session. Comme le nombre de ces échecs est relativement élevé si on le compare à ceux observés en Sciences humaines sans mathématiques, il contribue à abaisser significativement le taux de réussite. Dans la colonne E_{sa}, se trouve le nombre de cours entrant dans cette catégorie.

- Un taux de réussite ajusté a été déterminé: ce taux ne tient pas compte des échecs sessionnels par absence (E_{sa}). Il est égal à: cours réussis / cours suivis − cours E_{sa}.

TABLEAU 15

Résultats scolaires par programme et par session

SESSION	PROGRAMME	NIVEAU	ÉTU. (N)	COURS SUIVIS (N)	EE (N)	COURS RÉUSSIS (N)	COURS RÉUSSIS (%)	E_{aa} (N)	E_{aa} (%)	COURS RÉUSSIS AJUSTÉS (%)
A-81	030.05	I	26	163	10	98	60,12	25	15,14	71,02
A-81	Autres	I	11	78	1	36	46,15	19	24,36	61,02
A-81	030.02	I	35	207	0	132	63,77	6	2,90	65,67
H-84	030.05	I	28	184	11	69	37,50	57	30,98	54,33
H-84	Autres	I	9	57	1	39	68,42	10	17,54	82,98
H-84	030.02	I	49	257	0	154	59,92	37	14,40	70,00
A-84	030.05	I	17	112	7	51	45,54	33	29,46	64,56
A-84	Autres	I	9	56	0	20	35,72	12	21,43	45,45
A-84	030.02	I	24	155	0	77	49,67	27	17,42	60,16
A-84	030.05	II	17	102	7	57	55,88	16	15,69	66,28
A-84	Autres	II	7	44	1	28	63,63	11	25,00	84,85
A-84	030.02	II	48	228	0	190	83,33	0	00,00	83,33
H-85	030.05	I	19	116	5	46	39,66	51	43,97	70,77
H-85	Autres	I	9	52	1	18	34,62	21	40,38	40,38
H-85	030.02	I	33	198	0	159	80,30	0	00,00	80,30
H-85	030.05	II	13	84	4	29	34,52	23	27,38	47,54
H-85	Autres	II	6	34	0	32	94,12	0	00,00	94,12
H-85	030.02	II	50	275	0	229	83,28	0	00,00	83,28
A-85	030.05	I	10	60	4	18	30,00	0	00,00	30,30
A-85	Autres	I	23	142	1	42	29,58	17	26,05	40,00
A-85	030.02	I	52	214	1	101	47,20	7	1,28	48,80
A-85	030.05	II	15	87	2	32	36,78	17	19,54	65,71
A-85	Autres	II	7	41	0	20	48,78	15	36,58	76,92
A-85	030.02	II	39	246	0	185	75,20	6	2,44	77,08
H-86	030.05	I	3	19	0	13	68,42	0	00,00	68,42
H-86	Autres	I	17	109	1	37	66,05	30	27,57	46,84
H-86	030.02	I	42	268	1	152	56,72	16	5,97	60,32
H-86	030.05	II	20	122	1	69	56,56	18	14,75	66,34
H-86	Autres	II	14	80	1	37	53,75	27	33,75	69,82
H-86	030.02	II	41	252	0	184	73,02	7	2,78	75,11
A-86	030.05	I	10	66	0	25	37,88	15	22,73	49,02
A-86	Autres	I	18	124	0	32	25,81	65	52,42	54,24
A-86	030.02	I	41	264	0	128	48,49	14	5,31	51,20
A-86	030.05	II	8	42	1	15	35,71	3	7,14	38,46
A-86	Autres	II	10	56	0	28	50,00	15	26,78	68,29
A-86	030.02	II	40	244	2	174	71,32	6	2,46	73,11
TOTAL	030.05	I	113	720	37	320	44,45	181	25,14	59,37
TOTAL	030.05	II	73	437	13	202	46,23	77	17,62	56,12
GRAND TOTAL			186	1157	54	522	45,12	258	22,30	58,07
TOTAL	Autres	I	96	618	5	224	36,25	165	26,70	49,45
TOTAL	Autres	II	44	255	2	145	56,87	47	18,04	91,38
GRAND TOTAL			140	873	7	369	42,27	212	24,32	60,41
TOTAL	030.02	I	256	1709	2	983	57,54	107	6,26	56,17
TOTAL	030.02	II	218	1099	2	962	87,54	19	1,73	89,08
GRAND TOTAL			474	2808	4	1865	66,42	126	4,49	69,54
TOTAL AUTOCHTONE		I	209	1338	42	544	40,66	346	25,86	54,84
TOTAL AUTOCHTONE		II	117	692	19	347	50,14	174	25,14	66,99
GRAND TOTAL AUTOCHTONE			326	2030	61	891	43,89	520	25,62	59,01

Les observations suivantes peuvent être faites quant aux données présentées dans le tableau 15:

- Globalement, le niveau de réussite des autochtones qu'ils soient inscrits en Études amérindiennes ou dans d'autres programmes est sensiblement le même: respectivement 45% et 42%.

- Le niveau de réussite moyen des autochtones (44%) présente un écart de 22% par rapport à ce qu'on observe chez les non-autochtones de Sciences humaines sans mathématiques (66%). Si on ne tient pas compte des échecs sessionnels par absence, cet écart est réduit à 11% (taux de réussite de 59% chez les autochtones et de 70% chez les non-autochtones de Sciences humaines sans mathématiques).

- Les étudiants non-autochtones de Sciences humaines sans mathématiques performent de façon semblable à ce qu'on observe ailleurs dans d'autres collège (tableau 13) à la première session. L'écart n'est que de 5%.

- Le niveau de réussite a tendance à être plus élevé en collège II par rapport à collège I chez les autochtones inscrits dans les autres programmes et chez les étudiants de Sciences humaines sans mathématiques. Ce n'est pas le cas en Études amérindiennes.

Le tableau 16 rend clairement compte de ce phénomène.

TABLEAU 16

Taux de réussite normal et ajusté par programme et par session

PROGRAMME-NIVEAU		SESSIONS A-83	H-84	A-84	H-85	A-85	H-86	A-86	MOYENNE
Études amérindiennes	I	60,12	37,50	45,54	39,66	30,00	68,42	37,88	44,45
	II	--	--	55,88	34,52	36,78	56,56	35,71	46,23
Autres	I	46,15	68,42	35,72	34,62	29,58	66,05	25,81	36,25
	II	--	--	63,63	94,12	48,78	53,75	50,00	56,87
Sciences humaines sans maths non-autochtones	I	63,77	59,92	49,67	80,30	47,20	56,72	48,49	52,84
	II	--	--	83,33	83,28	75,20	73,02	71,32	87,54
Études amérindiennes	I	71,02	54,33	64,56	70,37	30,30	68,42	49,02	59,37
	II	--	--	66,28	47,54	45,71	66,34	38,46	56,12
Autres	I	61,02	82,98	45,45	40,38	40,00	46,84	54,24	49,45
	II	--	--	84,85	94,12	76,92	69,82	68,29	91,78
Sciences humaines sans maths non-autochtones	I	65,67	70,00	60,16	80,30	48,80	60,32	51,20	56,37
	II	--	--	83,33	83,28	77,08	75,11	73,11	89,08

Les tableaux 15 et 16 font ressortir l'importance du phénomène des échecs sessionnels par absence chez les autochtones. Nombreux sont en effet les étudiants autochtones qui abandonnent tous leurs cours au début de la session. Ces étudiants quittent le collège sans avis et les résultats apparaissant à leurs bulletins montrent des échecs dans tous leurs cours: leurs résultats dans ceux-ci se situent habituellement entre 0 et 10%, quelquefois un peu plus mais toujours en deça de 20%.

Nous n'avons considéré dans cette catégorie des échecs sessionnels par absence que les étudiants ayant échoué tous leurs cours avec des résultats non-significatifs. Il arrive en effet que des étudiants ne réussissent qu'un cours et qu'ils abandonnent sans avis tous les autres; leur réussite dans ce cours peut s'expliquer par le mode d'évaluation propre au cours ou simplement par le moment où l'étudiant quitte le collège. Ces étudiants n'ont pas été considérés "echecs sessionnels par absence".

Le fait de tenir compte des "échecs sessionnels par absence" dans l'évaluation de la performance scolaire des autochtones au collège nous permet d'avoir une idée plus juste de la performance réelle des autochtones. En effet, le poids du facteur "échecs sessionnels par absence" est tel qu'il abaisse très significativement le niveau de réussite global des autochtones par rapport aux non-autochtones de Sciences humaines sans mathématiques. N'eut-été de ce facteur ces deux groupes d'étudiants auraient une performance scolaire assez semblable.

Cette performance "ajustée", cependant, pour être semblable n'en pose pas moins de nouveaux problèmes. En effet, lorsqu'on la compare à celles d'étudiants d'autres programmes (tableaux 13 et 14) nous voyons qu'elle est celle d'étudiants les plus faibles du collégial.

Ces considérations nous permettent de mieux mesurer l'ampleur du problème du rendement scolaire chez les autochtones. D'une part, on retrouve encore un nombre anormalement élevé d'étudiants qui abandonnent leurs études et, d'autre part, si on ne tient pas compte de ce facteur, leur taux de réussite scolaire les fait quand même appartenir au groupe d'étudiants les plus faibles du collégial.

L'importance du phénomène des "échecs sessionnels par absence" nous force à examiner de plus près cette question pour mieux connaître qui sont les étudiants qui connaissent ce type d'échecs scolaires (tableau 17).

TABLEAU 17

Caractéristiques des étudiants amérindiens en échecs sessionnels par absence

	SESSIONS						
	A-83	H-84	A-84	H-85	A-85	H-86	A-86
NOMBRE	7	10	11	16	20	15	18
AGE	21,34	24,93	23,11	23,05	23,50	25,50	23,26
ANTÉCÉDENT SCOLAIRE							
C.E.S.	6	4	8	12	15	9	14
Adulte	1	6	3	4	5	6	4
ÉTAT CIVIL							
Marié	0	0	0	1	2	2	3
Célibataire	7	8	9	10	16	12	10
Monoparental	0	2	2	5	2	1	5
NOMBRE DE PERSONNE À CHARGE	0	2	2	5	4	3	8
PROVENANCE							
Sept-Iles/Malioténam	3	4	6	5	9	11	9
Autres	4	6	5	10	11	4	9

Parmi tous les paramètres que nous avons retenus pour tenter de décrire les étudiants qui connaissent des "échecs sessionnels par absence" aucun ne semble être un facteur pouvant expliquer ce phénomène. Nous ne poursuivrons donc pas plus loin pour l'instant l'analyse du problème. Toutefois, nous soulignons que la réflexion faite dans un chapitre ultérieur (chapitre 5) sur la question de l'absentéisme peut constituer un cadre pertinent d'étude du problème des "échecs sessionnels par absence". Nous référons donc le lecteur à ce chapitre.

3.3 RÉSULTATS DANS LES COURS

Ayant examiné le niveau de réussite scolaire des autochtones dans l'ensemble de leurs cours et l'ayant comparé à celui des non-autochtones, nous ferons dans ce qui suit une analyse plus fine de leurs résultats dans leurs différents cours.

Dans un premier temps, comme au tableau 15, nous utiliserons les trois mêmes groupes d'étudiants: autochtones d'Études amérindiennes, autochtones d'autres programmes et non-autochtones de Sciences

humaines sans mathématiques. Nous ferons alors une étude des résultats dans les cours obligatoires: seule catégorie de cours que ces trois (3) groupes ont en commun.

Dans un second temps, nous examinerons les résultats observés dans les cours du programme d'Études amérindiennes depuis que ceux-ci sont dispensés.

Le tableau 18 presente les taux d'échecs observés dans les cours obligatoires de français, de philosophie et d'éducation physique. La période de temps et les groupes d'étudiants couverts sont comme nous venons de le souligner les mêmes que ceux identifiés au tableau 15.

TABLEAU 18

Taux de réussite dans les cours des disciplines obligatoires de l'automne 1983 à l'automne 1986

PROGRAMMES	DISCIPLINES								
	FRANÇAIS			PHILOSOPHIE			ÉDUCATION PHYSIQUE		
	Cours suivis (N)	Cours réussis (N)	(%)	Cours suivis (N)	Cours réussis (N)	(%)	Cours suivis (N)	Cours réussis (N)	(%)
Études amérindiennes	189	79	41,8	184	63	34,2	75	36	48,0
Autochtones d'autres programmes	123	32	26,0	109	43	39,4	92,5	61	65,9
Total des autochtones	312	111	35,6	293	106	36,2	167,5	95	56,7
Non-autochtones de Sciences humaines sans mathématiques	444	235	52,9	406	273	67,2	265	221	83,4

Le tableau 18 fait ressortir des faits extrêmement révélateurs: alors que le taux de réussite en français est de 11% plus bas chez les autochtones du programme d'Études amérindiennes que chez les non-autochtones de Sciences humaines sans mathématiques, les écarts deviennent de 33% et de 35% en philosophie et en éducation physique pour ces mêmes groupes d'étudiants. Nous tirons donc de ce tableau les observations suivantes:

- Il nous semble que l'implantation de cours adaptés en français a eu pour effet de situer le taux de réussite assez près de celui observé chez les non-autochtones.

- Les cours de philosophie sont un véritable drame pour les étudiants autochtones et justifient pleinement les efforts de recherche et d'expérimentation qui ont été faits à l'automne 1986 et dont nous ferons état plus loin au chapitre 4.

. Les cours d'éducation physique tant en raison du bas taux de réussite qu'on y observe que du nombre élevé d'exemptions déjà mentionné en 3.1 devront faire l'objet d'un examen fouillé afin que soit cerné le problème qui se pose aux autochtones dans ce type de cours.

Les autochtones inscrits dans d'autres programmes que celui d'Études amérindiennes, quant à eux, ont des taux de réussite comparables à ceux d'Études amérindiennes pour ce qui est de la philosophie (écart de 5% en leur faveur). En français, ils sont par contre plus faibles (écart de 15% en leur défaveur): ceci semble venir appuyer ce que nous venons de dire à propos des cours de français adaptés puisque ces cours ne font pas partie de leurs programmes. Enfin, ils performent mieux que les étudiants d'Études amérindiennes en éducation physique: écart de 18%. Ils demeurent toutefois loin derrière les non-autochtones de Sciences humaines sans mathématiques.

Cela ne figure pas au tableau 18 mais il peut être intéressant d'ajouter que les échecs dans les cours obligatoires ne représentent pas par rapport à l'ensemble des échecs une proportion anormale. Celle-ci correspond en effet au poids de ces cours dans les programmes.

Nous compléterons l'examen de la réussite dans les cours en présentant les taux d'échecs dans les cours du programme d'Études amérindiennes depuis que celui-ci est implanté (tableau 19). Nous ne tiendrons compte que des cours de concentration et des cours complémentaires homogènes.

Nous pensons, en effet, que les cours obligatoires ont été couverts dans le tableau précédent quoique de façon globale. Pour ce qui est des complémentaires à option, étant donné la dispersion des étudiants dans ces cours, il n'a pas été jugé bon d'en présenter les résultats.

TABLEAU 19

Taux de réussite dans les cours de concentration et les cours complémentaires homogènes

COURS DU PROGRAMME	SESSION A-83	B-84	A-84	B-85	A-85	B-86	A-86
310-103-81				33,33*		50,00*	
383-915-71	75,00*		42,10		20,00	50,00	66,66*
383-936-75		54,16*		38,88*		40,00*	
385-948-78			88,88*		44,44*		66,66*
388-211-77	73,91*		50,00*		50,00*		66,66*
388-311-77			93,33*		36,36*		66,66*
388-331-77				69,23*		55,55*	
401-430-79			66,66*		53,84*		66,66*
401-901-75	54,54*		41,17*		37,50		30,00
401-982-78		14,28		47,36*		69,23	
906-102-78	80,76*		64,70*		55,55*		
906-103-78		62,50*		54,54*		28,57*	
381-913-76							58,33*
401-971-78		10,52		33,33		26,66	
401-512-83				27,27*		70,00*	
401-522-83				30,00*		70,00*	

Notes: 1- Pour l'identification des cours référer aux tableaux 1 et 9.

2- Les cours marqués d'une astérisque sont ceux dispensés à des groupes homogènes.

Les constatations suivantes ressortent du tableau 19:

. Les résultats des étudiants autochtones ont tendances à être plus élevés lorsqu'ils sont regroupés dans des groupes homogènes que lorsqu'ils sont dispersés dans des groupes hétérogènes.

. Les étudiants autochtones éprouvent des difficultés marquées dans les cours suivants:

  . "Comptabilité, 401-971-78";

  . "Administration personnelle, 401-982-78" (lorsque le groupe est hétérogène);

  . "Introduction aux principes administratifs, 401-901-75" (lorsque le groupe est hétérogène).

  Et à un moindre degré dans les cours:

  . "Initiation au droit, 310-103-81";

  . "Développement économique des réserves indiennes, 383-936-75".

3.4 CHEMINEMENT SCOLAIRE

Dans l'étude que nous avons faite jusqu'ici de la performance scolaire des autochtones, nous avons principalement examiné les résultats observés à chaque session puis nous avons cumulé ces résultats afin d'établir des moyennes pour les différents groupes d'étudiants considérés.

Dans ce qui suit, nous utiliserons une approche différente. Plutôt que de chercher à savoir comment l'étudiant performe à chaque session, nous chercherons plutôt à déterminer comment chemine-t-il dans ses études. L'approche sera ici plutôt longitudinale que transversale. Nous nous intéresserons donc au cheminement scolaire de l'étudiant: combien de temps cela lui prend-t-il pour compléter ses études collégiales, quelles sont les interruptions survenant dans son cheminement, ...

Pour mesurer la performance scolaire des autochtones selon cette approche, nous avons choisi d'étudier le cheminement académique des étudiants ayant à l'automne 1986 (dernière session pour laquelle des résultats scolaires sont disponibles) complété 4 sessions ou plus au collège. Les quatre sessions correspondent en fait au nombre minimal nécessaire pour obtenir un DEC dans un programme de formation générale. Le tableau 20 présente les données individuelles et cumulées.

TABLEAU 20

Cheminement scolaire des étudiants automnistes

ÉTUDIANT (No)	Programme (No)	Changement de collège	Changement de programme	Cours suivis (N)	Exemption (N)	Cours réussis (N)	(%)	Rea Cours (N)	Rea Sessions (N)	Sessions faites (N)	Sessions à faire (N)	Cours à suivre (N)
001	300.02	2	0	32	0	6	18,75	19	3	5	4	23
002	300.05	1	1	27	0	4	14,81	14	2	4	4	24
003	300.05	1	1	29	0	17	58,61	7	1	4	2	12
004	030.01	0	0	38	0	31	81,57	0	0	6	DEC à l'A-86	
005	300.05	0	0	26	4	20	76,92	0	0	4	2	3
006	300.05	1	1	32	0	12	37,50	11	2	5	3	16
007	410.03	0	1	50	0	43	86,00	0	0	8	DEC à l'H-86	
008	400.01	0	2	30	0	9	30,00	12	2	5	2	14
009	300.02	0	1	26	0	13	50,00	0	0	4	3	15
010	180.00	0	0	30	0	20	66,66	0	0	5	5	11
011	410.03	0	0	50	0	35	70,00	4	1	8	2	5
012	300.05	0	1	51	4	24	47,05	6	1	8	1	2
013	300.05	0	2	48	2	5	11,36	32	5	7	4	21
014	300.05	0	0	32	0	28	87,50	0	0	4	1	1
015	410.03	1	2	40	0	27	67,50	0	0	6	DEC à l'H-85	
016	300.02	0	2	24	1	4	16,66	5	1	4	4	23
017	300.05	0	1	33	0	12	36,36	13	2	5	3	16
018	412.02	0	1	27	0	7	25,92	14	2	4	4	24
019	300.05	1	2	48	0	23	47,91	6	1	8	2	7
020	300.05	0	1	59	2	15	25,42	29	4	9	2	11
021	300.05	0	1	52	0	22	42,30	13	2	8	2	6
022	030.05	1	2	42	0	32	76,19	4	1	7	DEC à l'H-85	
023	300.05	0	0	26	1	20	76,92	0	0	4	1	5
024	030.02	0	2	43	4	23	53,48	6	2	9	1	2
025	400.01	1	1	38	0	22	57,89	4	1	6	2	5
026	300.05	0	1	49	3	14	28,57	24	4	8	2	11,5
027	030.05	0	0	25	1	6	24,00	11	2	4	3	19
028	300.05	0	1	27	0	8	29,62	13	2	4	3	20
029	030.05	0	1	41	4	23	56,09	0	0	7	2	2
030	030.02	1	0	33	0	28	84,84	0	0	5	1	1
031	500.04	1	2	24	2	2	8,33	17	3	4	4	24
032	030.05	0	0	39	4	15	38,46	15	3	7	2	9
033	300.02	0	2	37	3	1,5	4,05	23	4	6	4	26,5
034	300.02	0	0	35	0	7	20,00	10	2	6	4	21
035	300.05	0	1	55	0	23,5	42,72	0	0	9	1	7
036	412.01	0	0	42	4	35	85,71	0	0	7	DEC à l'H-86	
037	600.02	0	1	17	0	9	52,94	5	1	4	3	19
038	300.05	1	1	26	0	1	3,84	20	3	4	4	27
039	300.05	0	2	52	1	22	42,30	10	2	9	2	7
040	410.03	0	1	50	0	35	70,00	6	1	9	1	6
041	300.05	0	0	37	0	30	81,08	0	0	6	DEC à l'H-86	
042	300.05	1	2	64	6	24	37,50	14	3	11	2	
043	300.05	0	0	32	0	25	78,12	0	0	5	1	
044	300.02	1	0	38	0	6	16,22	13	2	6	4	
045	030.02	0	0	45	0	34,5	76,66	0	0	8	DEC à l'H-86	
046	412.01	1	2	30	0	15	50,00	17	3	6	3	
047	030.05	0	0	33	0	17	51,51	11	2	6	3	
TOTAL		15	42	1367	47	845,5	47,85	414	71	286	104	527

La présentation des données du Tableau 20 nous amène à faire les observations suivantes. Soulignons toutefois, au préalable, que même si cette donnée n'apparaît pas au tableau le nombre de 47 étudiants autochtones retenus pour fins d'analyse du cheminement scolaire doit être mis en relation avec le nombre potentiel d'étudiants qui auraient pu être retenus n'eut été l'interruption de leur cheminement académique. Le nombre d'étudiants autochtones qui auraient donc dû avoir complété au moins 4 sessions compte tenu du début de leurs études est 27. Voici donc nos observations sur le tableau:

. Un nombre très élevé d'étudiants autochtones ont changé de programme et de collège durant leur cheminement académique: 64% d'entre eux ont changé de programme (38% à une reprise et 26% à deux reprises) et 30% ont changé de collège.

. Nos relevés nous indiquent, par ailleurs, qu'environ la moitié (52%) des changements de programme ont été faits en fonction du programme d'Études amérindiennes.

. Le taux de réussite des étudiants est sensiblement le même que le taux moyen observé au tableau 15: 48% par rapport à 44%. Il en est de même du taux de réussite "ajusté" qui ne tient pas compte des "échecs sessionnels par absence": 62% par rapport à 59%.

. Sur 47 étudiants, 7 ont obtenu un DEC et pour 4 autres il manque moins de 4 cours pour l'obtenir.

. L'analyse du temps requis pour l'obtention d'un diplôme pour les étudiants peut être faite en utilisant 2 méthodes de calcul: la première consiste à utiliser les données sur les sessions à faire et la seconde celle sur les cours à suivre. Dans la première méthode, le nombre de sessions que l'étudiant a à faire est établi à partir de la programmation institutionnelle du collège, plus précisément de la programmation sessionnelle des cours: il s'agit donc d'une méthode de calcul qui correspond au réel. Dans la seconde méthode, le nombre de sessions que l'étudiant doit faire est établi à partir du nombre de cours qu'il lui reste à suivre divisé par six (6): il s'agit d'une méthode de calcul plus théorique, ne correspondant pas comme telle aux possibilités actuelles de la programmation des cours du collège mais pouvant cependant correspondre à celles d'un autre collège. Elle pourrait toutefois correspondre aux possibilités de la programmation du collège dans la seule mesure où certaines substitutions de cours pourraient être faites.

Appliquons donc ces deux méthodes afin de déterminer le nombre de sessions requis par les autochtones pour compléter leurs études. Cet exercice sera fait à la lumière de deux (2) hypothèses: dans la 1re hypothèse, les autochtones réussissent tous les cours qui leur restent à suivre et dans la seconde ils réussissent les cours leur restant à suivre selon le même taux qu'ils ont réussis ceux qu'ils ont déjà suivis.

Données préliminaires:

Nombre de sessions/étudiants minimales pour l'obtention d'un DEC= (4 sessions X 39 étudiants) + (6 sessions X 4 étudiants) = 204

Nombre de sessions/étudiants = 286

Nombre de sessions/étudiants à faire selon la 1re méthode de calcul = 104

Nombre de sessions/étudiants à faire selon la 2e méthode de calcul = (527 ÷ 6) = 88

Ratio cours suivis / cours réusis = 1767 ÷ 845.5 = 2.09

Nombre de sessions-étudiants à faire selon la 1re méthode de calcul (H_2) = 104 x 2.09 = 217

Nombre de sessions-étudiants à faire selon la 2e méthode de calcul (H_2)= 527 x 2.09 ÷ 6 = 184

Le tableau 21 présente les résultats obtenus:

TABLEAU 21
Analyse du cheminement scolaire des étudiants autochtones

	HYPOTHÈSE 1		HYPOTHÈSE 2	
	1re méthode	2e méthode	1re méthode	2e méthode
Nombre de sessions-étudiants TOTAL	286 + 104 = 390	286 + 88 = 374	286 + 217 = 503	286 + 184 = 469
Nombre de sessions-étudiants supplémentaires	390 - 204 = 186	374 - 204 = 170	503 - 204 = 299	469 - 204 = 265
Nombre de sessions supplémentaires par étudiant	186 ÷ 47 = 3,96 ∿ 4	170 ÷ 47 = 3,6 ∿ 4	299 ÷ 47 = 6,36 ∿ 6	266 ÷ 47 = 5,65 ∿ 6
Nombre de sessions E_{ss} par étudiant	71 ÷ 47 = 1,5 ∿ 2	Idem à 1re méthode par hypothèse	$71 \div \left[\frac{414}{1767} \times 527 \div 6\right] \div 47 = 1,96 \sim 2$	Idem à 1re méthode par hypothèse
Nombre de sessions supplémentaires moins nombre de sessions E_{ss} par étudiant	4 - 2 = 2	4 - 2 = 2	6 - 2 = 4	6 - 2 = 4

Le tableau 21 nous permet de voir que:

. Si on applique une hypothèse optimiste (H1), le nombre de sessions supplémentaires qu'un étudiant autochtone doit faire pour obtenir son DEC est égal à 4 quelle que soit la méthode de calcul utilisée. Ainsi, s'il s'agit d'un étudiant inscrit dans un programme de formation générale 8 sessions lui seront alors nécessaires; s'il est inscrit dans un programme de formation professionnelle il lui en faudra 10. Parmi ces sessions faites, 2 auront été des sessions d'échecs sessionnels par absence.

. Si on applique une hypothèse réaliste (H2), le nombre de sessions supplémentaires qu'un étudiant autochtone doit faire pour obtenir son DEC est égal à 6 quelle que soit la méthode de calcul utilisée. Ainsi, s'il s'agit d'un étudiant inscrit dans un programme de formation générale, 10 sessions lui seront nécessaires: s'il est inscrit dans un programme de formation professionnelle il lui en faudra 12. Parmi ces sessions faites, 2 d'entre elles auront été des sessions d'échecs sessionnels par absence.

Les résultats que nous venons de mettre en évidence doivent maintenant être interprétés à la lumière de ce qui est observé en général au collégial. Car si le nombre de sessions qu'un étudiant doit normalement suivre pour obtenir un DEC en formation générale est de quatre (4), dans la pratique il est plutôt maintenant observé dans le réseau des collèges que six (6) sessions sont nécessaires aux étudiants.

Nous avons voulu quant à nous tester cette assertion chez deux cohortes d'étudiants non-autochtones de Sciences humaines sans mathématiques.

Le tableau 22 présente d'abord les données cumulées de chacune des deux cohortes.

TABLEAU 22

Cheminement scolaire des étudiants de Sciences humaines sans mathématiques

COHORTE	Changement de collège	Changement de programme	Cours suivis (N)	Exemption (N)	Cours réussis (N)	(%)	Ens Cours (N)	Ens Sessions (N)	Sessions faites (N)	Sessions à faire (N)	Cours à suivre (N)
TOTAL 8	3	19	1710,5	14,5	1227,5	71,76	57	8	251	53	186
TOTAL 11	5	34	1385,0	10,0	976,0	70,46	59	11	213	44	194
GRAND TOTAL	8	53	3095,5	24,5	2203,5	71,11	116	19	464	97	380

À partir des données préliminaires qui suivent, le tableau 23 fait état des résultats obtenus en appliquant les deux méthodes de calcul retenues plus haut et en ne retenant que l'hypothèse dite réaliste.

Données préliminaires

Nombre de sessions-étudiants = (50 + 40 étudiants) x 4 sessions = 360

Nombre de sessions-étudiants faites = 251 + 213 = 464

Ratio cours suivis / cours réussis = $\frac{(1\,710.5 + 1\,385)}{(1\,227.5 + 976)} = 1.4$

Nombre de sessions à faire = (44 + 53) X 1.4 = 136
(Selon la 1re méthode de calcul)

Nombre de sessions à faire = $\frac{(186 + 194)}{6}$ X 1.4 = 89
(Selon la 2e méthode de calcul)

TABLEAU 23
Analyse du cheminement scolaire de non-autochtones
(Hypothèse réaliste)

1RE MÉTHODE	2E MÉTHODE
Nombre de sessions total	
464 + 136 = 600	464 + 89 = 553
Nombre de sessions supplémentaires	
600 - 360 = 240	553 - 360 = 193
Nombre de sessions supplémentaires/étudiants	
240 ÷ 90 = 2.67	193 ÷ 90 = 2.14
∿ 3	∿ 2
Nombre de sessions E_{sa} / étudiant	
$8 + 11 + \frac{[((57 + 59) \times 194 + 186) \div 6]}{1\,7195 + 1\,385} = \frac{,24}{50 + 40}$	Idem à 1re méthode par hypothèse

Les résultats observés quant au nombre de sessions supplémentaires à faire pour l'obtention d'un DEC au tableau 23 different selon la méthode de calcul employée (2 ou 3). On peut toutefois dire que ces résultats sont comparables aux observations faites dans le réseau et nous retiendrons donc l'observation faite dans le réseau comme critère de comparaison, soit 2 sessions supplémentaires.

Enfin, en terminant cette étude du cheminement scolaire des étudiants autochtones, nous présenterons des données relatives au nombre d'étudiants soumis à l'article 33 du Régime pédagogique. Dans le contexte de l'étude du cheminement scolaire, ces données sont importantes puisqu'elles sont un indicateur important d'interruption du cheminement académique en plus d'être naturellement un indicateur de la performance scolaire elle-même.

Précisons d'abord en quoi consiste l'article 33 du Régime pédagogique. Cet article prévoit qu'"un étudiant qui ne réussit pas plus de la moitié des cours auxquels il s'était inscrit doit être autorisé par le collège pour s'inscrire à la session suivante."(1)

Cet article du Régime pédagogique est sujet à des modalités d'application particulières selon les collèges. Ainsi, il est interprété de la façon suivante: "Est sujet à l'application de l'article 33, tout étudiant qui a réussi moins de 50% des cours suivis durant la session. On dira alors que l'étudiant n'a pas réussi une session. Les cours suivis durant la session sont ceux auxquels l'étudiant s'est inscrit en début de session et qu'il n'a pas abandonné officiellement au plus tard à la date limite d'abandon indiquée au calendrier scolaire. Le nombre de cours suivis par l'étudiant doit être tel qu'il conserve sont statut d'étudiant à temps complet ou à temps partiel qu'il avait en début de session.

L'application de ce règlement concerne les deux sessions régulières de l'année scolaire. Les cours non réussis sont ceux portant la mention échec (E) au bulletin cumulatif de l'étudiant. Pour l'éducation physique, un cours constitue un ensemble de trente heures d'activités d'enseignement... L'étudiant qui, pour la première fois, ne réussit pas une session ne se voit pas appliquer l'article 33 dans toute sa rigueur: il peut revenir au collège à la session suivante. L'étudiant qui ne réussit aucun de ses cours de concentration, se voit inciter fortement à changer de programme... L'étudiant qui, pour la deuxième fois, ne réussit pas une session se voit refuser l'admission à la session suivante. Si l'étudiant, sans être nécessairement touché par l'article 33, ne réussit aucun de ses cours de concentration pour une deuxième session dans un même programme, il doit obligatoirement changer de programme à la session suivante...(2)

(1) Tiré de Direction générale de l'enseignement collégial. **Règlement sur le régime pédagogique au collégial**. Québec, Ministère de l'éducation.

(2) Tiré de Cégep de Sept-Iles. **Réglementation des études "Admission d'un étudiant qui n'a pas réussi une session"**. Sept-Iles, Cégep de Sept-Iles. 2 f.

TABLEAU 24
Nombre d'étudiants soumis à l'article 33 du Régime pédagogique

ARTICLE 33	SESSION						
	A-83	H-84	A-84	H-85	A-85	H-86	A-86
Clientèle autochtone							
1er avis	0	10	16	8	19	5	18
Refus	2	4	4	7	6	11	4
Total	2	14	20	15	25	16	22
Total (%)	5,4	37,8	40	32,6	45,4	29,6	47,8
Total clientèle autochtone	**37**	**37**	**50**	**46**	**55**	**54**	**46**
Clientèle non-autochtone							
1er avis	0	73	66	52	71	31	117
Refus	7	24	9	29	10	37	7
Total	7	97	75	81	81	68	124
Total (%)	0,8	11,9	9,1	9,9	9,5	8,3	14,9
Total clientèle non-autochtone	**861**	**818**	**828**	**816**	**853**	**815**	**835**
Clientèle inscrite de Sciences humaines sans mathématiques							
1er avis	0	5	8	6	13	6	6
Refus	0	4	1	5	1	9	10
Total	0	9	9	11	14	15	16
Total (%)	0	18,4	12,2	13,1	19,7	18,1	19,8
Total clientèle de Sciences humaines sans mathématiques	**35**	**49**	**74**	**84**	**71**	**83**	**81**
CLIENTÈLE TOTALE	**898**	**855**	**878**	**862**	**908**	**869**	**881**

La lecture du tableau 24 nous permet de faire les constatations suivantes:

. À chaque session en moyenne 35% des étudiants autochtones tombent sous le coup de l'article 33 du régime pédagogique.

. Le taux de 35% est environ 4 fois plus élevé que ce qui est observé chez l'ensemble de la population étudiante du collège et plus de 2 fois plus élevé qu'en Sciences humaines sans mathématiques.

3.5 RELANCE DES ÉTUDIANTS

Nous nous intéresserons dans ce qui suit à ce qui arrive présentement aux étudiants autochtones dont nous avons étudié le cheminement scolaire en 3.3. Nous examinerons également ce qu'il advient des autres étudiants qui ont fréquenté le collège et l'ont quitté. Le tableau 25 présente les résultats observés. Soulignons que ce sous-chapitre ne traite pas spécifiquement de la performance scolaire des étudiants; toutefois il complète bien ce qui vient d'être décrit au niveau du cheminement scolaire.

TABLEAU 25

Relance des étudiants

CATÉGORIES D'ÉTUDIANTS	NOMBRE	ÉTUDES			EMPLOI		SANS EMPLOI	MÈRE
		Collégiales	Universitaires	Autres	Bandes/CAR/MAIN	Non régulier		
Étudiants ayant un DEC	7	3	3	0	1	0	0	0
Étudiants auxquels il manque moins de 4 cours pour obtenir un DEC	4	0	1	0	3	0	0	0
Étudiants auxquels il manque de 4 à 7 cours pour obtenir un DEC	11	7	0	2	2	0	0	0
Étudiants auxquels il manque de 8 à 14 cours pour obtenir un DEC	7	4	0	0	0	0	2	1
Étudiants auxquels il manque 15 cours et plus pour obtenir un DEC	18	5	0	0	5	4	4	0
TOTAL	47	19	4	2	11	4	6	1
Autres étudiants ayant fréquenté le collège et ayant suivi moins de 4 sessions	29	7	1	0	7	9	1	2

L'examen des données présentées au tableau 25 nous permet de faire les constats suivants:

. Sur 47 étudiants autochtones qui ont complété au moins 4 sessions d'études au collégial, 7 ont obtenu un DEC et, pour 4 autres, il manque moins de 4 cours pour l'obtenir.

  Chez les 7 étudiants qui ont obtenu un DEC, il y en a 3 qui sont maintenant à l'université, 3 qui ont entrepris des études collégiales dans un nouveau programme et un qui a un emploi au Conseil de bande dans le domaine de la comptabilité.

  Chez les quatre étudiants auxquels il manque moins de 4 cours pour obtenir un DEC, 1 étudie à l'université et 3 travaillent soit dans leurs bandes (un est directeur général de Conseil de bande et l'autre travaille aux archives) soit au CAM pour le Conseil de santé et services sociaux.

  Ces données sont intéressantes parce qu'elles permettent de voir que, si on ne considère que les étudiants finissants ou sur le point de le devenir, les études suivies au collège les ont tous préparé soit à la poursuite d'études collégiales et universitaires soit à du travail dans leur milieu. La poursuite d'études collégiales après un DEC est aussi en soi un phénomène intéressant à constater.

. Chez les 36 autres étudiants autochtones qui ont complété au moins quatre sessions d'études collégiales, 50% de ceux-ci sont encore aux études, 31% sont ou ont été en situation d'emploi dans leur milieu et 11% sont sans emploi.

  Il est intéressant d'observer ici que les communautés autochtones ont une bonne capacité d'intégration de leurs jeunes même si la formation de ceux-ci n'est pas complétée.

. Chez les étudiants qui ont déjà fréquenté le collège et qui avaient suivis moins de sessions d'études collégiales, 33% de ceux-ci sont encore aux études, 41% sont ou ont été en situation d'emploi dans leur milieu et 24% sont sans emploi.

  Là encore, on peut constater la bonne capacité d'intégration des jeunes non-finissants à leurs communautés au niveau de l'emploi.

3.6 RÉSULTATS SCOLAIRES AU SECONDAIRE ET AU COLLÉGIAL

Dans les sous-chapitres 2.2 et 3.1, les résultats du secondaire des étudiants autochtones ont été présentés. On a ainsi pu voir que depuis l'automne 1983, 60% des étudiants autochtones inscrits au collège avaient un diplôme d'études secondaires (DES) (68/114) et 40% n'avaient donc été admis au collège comme adulte (46/114). On a aussi constaté que chez les étudiants qui avaient leurs diplômes d'études secondaires la cote de classement moyenne était de 58,5 et que, par

ailleurs, par rapport à leurs programmes d'inscription au collège leurs cotes de classement étaient en moyenne comparables à celles observées dans d'autres collèges.

Dans ce sous-chapitre, nous nous intéresserons à la mise en relation des résultats secondaires avec les résultats collégiaux chez ces étudiants autochtones du collège. Nous essaierons de vérifier si l'assertion couramment admise que les résultats scolaires du secondaire constituent un excellent prédicteur des résultats scolaires au collégial est vrai chez les étudiants autochtones. Nous établirons enfin une comparaison entre les résultats scolaires collégiaux des étudiants autochtones sur la base de leur dossier du secondaire. Le tableau 26 présente les données pertinentes à ces sujets.

TABLEAU 26

Résultats scolaires secondaires et collégiaux

BASE D'ADMISSION	RÉSULTATS SCOLAIRES		
	Cote de classement au secondaire	Cours réussis au collégial (%)	Corrélation
DES	$\bar{X}$ = 58,50 σ = 9,56 N = 65	$\bar{X}$ = 43,3 N = 66	r = 0,2278
Autre	—	$\bar{X}$ = 37,42 N = 42	--

Des données du tableau 26, les observations suivantes peuvent être faites:

. La cote de classement moyenne observée chez les étudiants ayant obtenu leurs diplômes d'études secondaires devrait normalement correspondre, selon une étude du SRAM (1), à un taux de réussite de 54% à leur 1re session au collégial.

(1) Tiré Terrill, Ronald. Les liens entre la réussite au secondaire et la réussite au collégial. Montréal, SRAM, 1986. 19 f.

Nous observons un taux de réussite de 44% pour l'ensemble des sessions collégiales auxquelles les étudiants autochtones se sont inscrits. Dans la mesure où ces deux taux peuvent être comparés, il y a donc un écart de 10% par rapport à ce qui est généralement observé.

Cet écart de 10% nous semble de plus très conservateur puisqu'on peut penser que le taux de réussite au collégial des étudiants touchés par l'étude du SRAM devrait avoir tendance à s'élever au fil des sessions.

- Il n'y a pas de corrélation entre les résultats scolaires secondaires et collégiaux (- 0,2278) chez les autochtones. Ce constat vient en contradiction avec un postulat largement admis voulant que les résultats scolaires au secondaire soit le meilleur prédicteur des résultats scolaires ultérieurs.
- Il n'y a pas d'écart significatif dans les résultats scolaires collégiaux observés chez les étudiants autochtones ayant un DES par rapport à ceux n'en ayant pas (donc admis comme adulte): l'écart n'est que de 5%.

3.7 RÉSULTATS DES AUTOCHTONES AVANT L'AUTOMNE 1983

Nous avons jusqu'ici dans ce chapitre présenté les résultats scolaires des étudiants autochtones au collège selon diverses méthodes. Nous avons notamment mis en évidence au sous-chapitre 3.2 leur taux de réussite dans les cours auxquels ils sont inscrits: celui-ci se situe en moyenne pour l'ensemble des étudiants autochtones depuis l'automne 1983 à 44%. Si cependant ce taux de réussite est "ajusté" pour ne pas tenir compte des échecs sessionnels par absence qui sont un facteur important dans la faiblesse relative du taux de réussite des autochtones, le nouveau taux observé est alors de 59%.

Afin d'apporter un éclairage nouveau dans l'analyse des données sur la réussite scolaire collégiale des étudiants autochtones, nous présenterons dans ce sous-chapitre les résultats observés chez ces étudiants autochtones du collège de l'automne 1979 à l'hiver 1983 (tableau 27).

TABLEAU 27
Taux de réussite de l'automne 1979 à l'hiver 1983

SESSION	ÉTUDIANTS (N)	COURS SUIVIS (N)	EX (N)	COURS RÉUSSIS (N)	COURS RÉUSSIS (%)	E_{aa} (N)	E_{aa} (%)	COURS RÉUSSIS AJUSTÉS (%)
A-79	1	7	0	7	100,00	0	00,00	100,00
H-80	1	7	0	6	85,71	0	00,00	85,71
A-80	5	39	2	5,5	14,10	0	00,00	14,10
H-81	5	36	2	2	5,56	30	83,33	33,33
A-81	13	76	3	24	31,58	34	44,74	57,14
H-82	13	77	4	14	18,18	34	44,16	32,56
A-82	16	96,5	1	40	41,45	25,5	26,42	56,34
H-83	19	117	2	43	36,75	42	35,90	57,33
TOTAL	71	455,5	14	141,5	31,06	165,5	36,30	48,79

Il est intéressant de noter suite à l'examen du tableau 27 que le taux de réussite des étudiants autochtones s'est amélioré de façon notable passant d'un taux moyen observé de l'automne 1979 à l'hiver 1983 se situant à 31% pour passer par la suite durant la période de l'automne 1983 à l'automne (période marquée par l'implantation du programme d'Études amérindiennes) au niveau moyen de 44%.

Il est possible aussi de faire, comme cela l'a été pour la période de l'automne 1983 à l'automne 1986, l'analyse des résultats des étudiants dans les cours des disciplines obligatoires (français, philosophie et éducation physique). Le tableau 28 présente d'abord les résultats.

TABLEAU 28

Taux de réussite dans les cours des disciplines obligatoires de l'automne 1979 à l'automne 1983

FRANÇAIS			PHILOSOPHIE			ÉDUCATION PHYSIQUE		
Cours suivis	Cours réussis (N)	(%)	Cours suivis	Cours réussis (N)	(%)	Cours suivis	Cours réussis (N)	(%)
67	12	17,9	62	25	40,3	53,5	31,5	58,9

Ces données, lorsqu'on les compare à celles du tableau 18, permettent de dégager les observations suivantes:

. La performance moyenne des autochtones en français a doublé passant d'un taux de réssite de 18% à 36%.

. En philosophie et en éducation physique, par contre, leur performance est sensiblement la même.

Soulignons, à propos des résultats en français, que le taux de réussite observé chez les étudiants autochtones de l'automne 1979 à l'hiver 1983 est de 8% inférieur au taux de réussite des étudiants autochtones inscrits dans des programmes autres que celui d'Études

amérindiennes durant la période de l'automne 1983 à l'automne 1986. Il est, par ailleurs, de 24% inférieur à celui des étudiants du programme d'Études amérindiennes.

Il nous semble que cette différence dans les écarts observés peut être attribuable à l'implantation de cours de français adaptés en Études amérindiennes. Cela apparaît d'autant plus plausible qu'en philosophie et en éducation physique, il n'y a pas eu d'efforts spéciaux d'adaptation pédagogique (sauf naturellement à l'automne 1986 en philosophie mais les résultats obtenus lors de cette expérimentation ne pouvaient changer significativement les taux observés dans les sessions antérieures) et les taux de réussite observés avant et après l'automne 1983 sont du même ordre.

Ces observations concluent, en ce qui nous concerne, l'analyse des résultats des autochtones avant l'automne 1983. Ce faisant elles permettent aussi de clore ce chapitre sur les résultats scolaires des étudiants autochtones en général puisque le sujet couvert dans ce sous-chapitre constituait le dernier que nous nous étions fixés dans notre propos d'ouverture.

CHAPITRE 4

EFFORTS D'ADAPTATION PÉDAGOGIQUE

4.0 EFFORTS D'ADAPTATION PÉDAGOGIQUE

Dans ce chapitre, nous traiterons des efforts d'adaptation faits sur le plan pédagogique au collège afin que les cours du programme d'Études amérindiennes répondent aux besoins de la clientèle à laquelle ils s'adressent.

Les efforts d'adaptation pédagogique découlent d'abord du programme mis en place et de la nécessité pour plusieurs des cours qui le composent de procéder soit à une définition, soit à une mise à jour de leurs objectifs, contenus et médiagraphies. Ils découlent ensuite du fait que la clientèle autochtone soit une clientèle nouvelle au Cégep de Sept-Iles et qu'elle ait des caractéristiques qui commandent des stratégies pédagogiques adaptées. Ces efforts sont enfin liés à l'expérimentation des cours eux-mêmes et à la nécessité de procéder à des ajustements ou des corrections lorsque les résultats observés l'exigent.

Ce chapitre se situe donc dans le prolongement des chapitres précédents et vise à fournir avec le chapitre qui suit un portrait le plus complet possible du vécu pédagogique des étudiants autochtones.

Pour faire état de ces efforts d'adaptation pédagogique, nous considérerons ceux-ci selon deux catégories différentes:

- les efforts d'adaptation se situant dans le cadre de recherches
- les efforts d'adaptation se situant dans le cadre normal de l'enseignement

4.1 RECHERCHES

Plusieurs recherches se situant en dehors du cadre normal de l'enseignement ont été menés depuis l'année 1981-84. Ces recherches sont toutes reliées à des cours du programme d'Études amérindiennes: il s'agit en fait de recherches à caractère disciplinaire. Dans ce qui suit, nous présenterons donc ces recherches par ordre chronologique et de façon abrégée: nature, besoins, conclusions, recommandations,...

Notons que dans plusieurs de ces recherches, des observations ont été faites par les chercheurs sur le comportement des étudiants autochtones en classe. Nous ne ferons pas systématiquement l'exposé de ces observations dans ce chapitre: celles qui n'auraient pas été exprimées dans ce chapitre le seront dans le chapitre suivant. Pour ce qui est du volet financier de ces recherches, il sera abordé dans le chapitre sept.

Nous attirons aussi l'attention du lecteur sur les recherches faites en français et en philosophie en 1985-86. Celles-ci nous semblent particulièrement intéressantes puisque leurs conclusions et recommandations débordent le cadre strictement disciplinaire dans lequel elles ont été réalisées. À un degré moindre, cela est vrai

aussi pour les recherches en administration en 1984-85 et en anthropologie en 1985-86.

4.1.1 Recherche en français en 1983-84

Nature de la recherche

- Réaliser des guides pédagogiques pour les cours "Français, 601-111-76" et "Français, 601-211-76".

- Expérimenter la prestation de ces nouveaux cours et évaluer l'expérimentation.

Besoins sous-jacents

- Déterminer les objectifs, le contenu et la médiagraphie de ces deux cours obligatoires "institutionnels".

- Adapter les cours de français obligatoires aux caractéristiques sous-académiques des autochtones: niveau de préparation inégal selon la provenance, lacunes dans plusieurs domaines, utilisation du français en tant que langue seconde, préoccupation pour l'aspect normatif de la langue plutôt que pour la littérature, ...

Recommandations

- Dans le contexte ou les étudiants autochtones doivent suivre les cours de français "régulier" dispensés aux non-autochtones en troisième et quatrième session, il faut prendre les mesures suivantes si on veut qu'ils aient atteint le niveau adéquat:

  . augmentation de la pondération des deux cours de français 601-111-76 et 601-211-76

  . diminution du ratio professeur/élèves

- Dans le contexte où on n'exige pas des étudiants autochtones en fin d'études collégiales une performance équivalente à celle des autres étudiants, une ou l'autre des deux mesures suivantes est à envisager:

  . définir une politique linguistique pour la clientèle du programme d'études amérindiennes

  . ou offrir une séquence de cours de français du type français langue seconde

- Utiliser, pour l'enseignement du français normatif, une approche du type enseignement assisté par ordinateur.

- Combler les lacunes des étudiants en méthodologie du travail.

- Offrir aux étudiants qui l'ont échoué à l'automne le cours "Français 601-111-76" à l'hiver.

- Mieux coordonner les enseignements des professeurs dispensant des cours aux étudiants d'Études amérindiennes.

Autres informations

- Rapport déposé en janvier 1984.

- Chercheurs: Eric Poirier
  Louise Landry

4.1.2 Recherche en économique et en administration en 1983-84

Nature de la recherche

- Réaliser des guides pédagogiques pour les cours:

  . "Initiation à la vie économique, 383-915-71"

  . "Introduction aux principes administratifs, 401-901-75"

  . "Développement économique des réserves indiennes, 383-936-75"

- Expérimenter la prestation des deux premiers cours à une clientèle nouvelle et du troisième cours comme cours nouveau au collège; évaluer l'expérimentation.

Besoins sous-jacents

- Avoir des instruments de travail pouvant permettre d'améliorer la qualité et l'efficacité de l'enseignement.

- Adapter les cours du programme aux caractéristiques socio-académiques de la clientèle à laquelle ils s'adressent.

- Orienter le contenu des cours du programme vers les réalités économiques, sociales et culturelles propres aux autochtones.

Recommandations

- Solutionner le problème de manque de préparation des étudiants et de complète non familiarité avec les concepts économiques élémentaires.

- Tenir compte que ces cours exigent des connaissances de base préalables sur l'entreprise, les relations employeurs-employés, en somme une culture économique de base.

Autres informations

- Résultat de la recherche déposé en juin 1984.

- Chercheur: Jacques Giguère

4.1.3 Recherche en administration en 1984-85

Nature de la recherche

- Réaliser des guides pédagogiques pour les cours:

  . "Gouvernement local, 401-512-83"

  . "Synthèse et prospective, 401-522-83"

- Expérimenter la prestation de ces nouveaux cours et évaluer l'expérimentation.

Besoins sous-jacents

- Reviser les objectifs, contenus et médiagraphies de ces cours en fonction du programme d'Études amérindiennes (ces cours sont en effet issus d'un programme de techniques amérindiennes maintenant inactif).

- Avoir les instruments de travail pouvant permettre d'améliorer la qualité et l'efficacité de l'enseignement.

Conclusions / recommandations

Concernant le cours 401-512-83:

- Compte tenu des différences de préparation, de maturité et de situation familiale des étudiants, il faut, d'une part, constater les désaffections de certains étudiants et le fait qu'ils peuvent prendre plus de deux ans pour compléter le programme et, d'autre part, chercher à remédier à ces problèmes.

- Adopter un horaire de cours propre à solutionner les problèmes d'absentéisme, de retard ou de départ hâtif dans les cours.

- Motiver les étudiants face aux exigences des cours: travaux, examens, ...

- Responsabiliser les étudiants en leur faisant prendre conscience qu'ils ont des comptes à rendre à leurs communautés. Impliquer les communautés dans ce processus.

- Faire une prospection des emplois disponibles dans les communautés afin d'informer et motiver les étudiants.

- Assurer la mise à jour régulière des cours notamment au niveau de la documentation.

- Disposer de moyens financiers pour visiter les différentes communautés autochtones montagnaises afin de recueillir les informations nécessaires à une étude comparée de leur administration.

- Consolider et enrichir le cours afin d'en permettre la prestation ailleurs.

- Effectuer une étude comparée de la gestion des différentes communautés autochtones du Québec et du Canada.

Concernant le cours 401-522-83:

- Compte tenu des grandes difficultés des étudiants à faire des recherches et de leur manque de persévérances, envisager deux méthodologies différentes à proposer aux étudiants: la première centrée sur la réalisation de travaux de recherche et la seconde sur des lectures dirigées.

- Changer le titre du cours pour "Recherches et travaux" ou "Atelier de lecture" selon la méthodologie retenue.

Autres informations

- Rapport d'activités déposé en mai 1985.

- Chercheur: Samuel Houngué

4.1.4 Recherche en français en 1985-86

1er volet:

Nature de la recherche

Expérimenter les guides pédagogiques élaborés en 1984 puis évaluer cette expérimentation et celle d'approches magistrale et tutoriale dans les cours "Français 601-111-76" et "Français 601-211-76".

Besoins sous-jacents

Donner suite à la recherche faite en 1983-84.

Conclusions

"L'analyse des résultats de l'expérience 1984-85 nous permet d'identifier un certain nombre de besoins de la clientèle amérindienne: besoins qui devraient être pris sérieusement en considération lors de l'élaboration de cours s'adressant à cette dernière. Il faut noter que cette identification est le fruit non seulement de l'expérience présentée ici mais aussi de consultations auprès de divers intervenants dans ce dossier. Les trois besoins identifiés ci-après ne sont évidemment pas les seuls mais il est apparu clair qu'ils sont actuellement les plus criants.

1) Besoin d'encadrement

L'expérience 1984-85 démontre nettement que la clientèle amérindienne a besoin d'être bien encadrée pour fonctionner de façon satisfaisante. L'étudiant amérindien apprend plus et mieux lorsque les règles du jeu sont définies de façon précise, car il peut alors facilement se situer, s'orienter et exécuter les tâches qui lui sont assignées. Cependant, l'encadrement seul ne peut suffire à créer des conditions d'apprentissage idéales. Bien qu'il contribue de manière indiscutable au progrès et à la participation de la majorité, le dirigisme pédagogique n'est qu'une solution à court terme. En effet, cette façon de procéder oblitère toute la dimension proprement originale et créatrice de l'individu au profit d'une intégration brutale mais aussi superficielle et souvent temporaire à un système auquel il ne s'identifie pas. Ce problème est flagrant avec la clientèle amérindienne et, si on espère le résoudre, il devient impératif de développer une saine indépendance chez l'étudiant amérindien, ce qui nous amène au deuxième besoin identifié.

2) Besoin de motivation

Au-delà du besoin d'encadrement, la clientèle amérindienne doit être sensibilisée aux avantages et aux profits que peuvent apporter la culture et le savoir "blancs", car un problème de motivation existe; d'ailleurs, celui de l'absentéisme peut lui être directement relié. La tâche de motiver la clientèle

amérindienne relève naturellement en grande partie du professeur qui, à l'aide d'une approche appropriée (qui demeure à élaborer) appuyée de contenus de cours qui, dans la mesure du possible, rejoignent la réalité propre à la culture qui nous préoccupe ici, doit viser à développer prioritairement le sens des responsabilités de l'étudiant. En effet, quoi de plus démotivant et de plus vide que d'exécuter un travail dont on n'entrevoit pas la finalité. Le défi est de taille évidemment, mais si on espère un jour voir la société amérindienne posséder une existence plus autonome, il faut dès maintenant, à l'intérieur même de nos institutions actuelles, donner aux jeunes représentants de cette culture le goût et les moyens de l'acquérir.

3) Besoin d'une approche pédagogique pratique et réaliste

L'identification de ce troisième besoin découle des deux précédents ainsi que d'observations ponctuelles faites au cours de l'année 1984-85.

Bien qu'aucun relevé statistique ne le confirme officiellement, la pensée amérindienne manifeste un sens pratique très développé: la trop grande abstraction la rebute et la confond complètement. Aussi doit-elle y être amenée graduellement à partir d'applications précises par rapport auxquelles elle peut se situer tout en gardant contact avec le concret. Cette gêne face à l'abstraction est probablement attribuable au lien étroit qui unit toujours l'étudiant amérindien à sa langue maternelle: celle-ci étant employée à la maison, au collège et même à l'intérieur des cours. Il devient alors évident qu'on ne peut espérer une performance équivalente à celle de la clientèle du secteur général de la part de ceux pour qui le français n'est ni plus ni moins qu'une langue seconde. Cette dernière constatation oblige une reconsidération complète de la perspective dans laquelle sont mis sur pied les cours de français du programme d'Études amérindiennes." (1)

Recommandations

- Tenir désormais compte dans l'enseignement du français aux autochtones des besoins suivants:

  . besoin d'encadrement des étudiants

  . besoin de motiver ceux-ci

  . besoin d'une approche pédagogique pratique et réaliste

(1) Lalancette, Marc. Guide pédagogique, cours de français 601-904 et 601-203. Sept-Îles, Cégep de Sept-Îles, 1986. 141 feuilles.

- Bâtir une approche pédagogique basée sur ces besoins.

2è volet:

Nature de la recherche

- Élaborer et expérimenter une approche pédagogique mieux adaptée à la clientèle autochtones; préparer un guide pédagogique qui en fasse état.

- Identifier les problèmes particuliers qu'a cette clientèle avec la langue française et tenter d'y remédier en mettant au point une série d'exercices sur mesure.

- Dans le cadre du cours "Français 601-111-76":

  . réorganiser la matière en fonction de nouvelles exigences

  . produire un cahier d'exercices pratiques portant sur l'ensemble des difficultés propres à la clientèle autochtone

- Dans le cadre du cours "Français 601-211-76"

  . donner un cadre théorique bien structuré aux exercices déjà élaborés et compléter ceux-ci en y ajoutant la dimension littéraire qui leur fait défaut

  . produire un recueil de textes accessibles à la clientèle autochtone

Besoins sous-jacents

- Reconsidérer la perspective des cours de français du programme d'Études amérindiennes pour tenir davantage compte de la spécificité linguistique de la clientèle.

- Reviser le contenu des cours "Français 601-111-76" et "Français 601-211-76" à la lumière des recommandations du 1er volet.

Conclusions

L'expérimentation a donné les résultats suivants. Au niveau des contenus:

- Il y a une nette amélioration de la compréhension des mécanismes fondamentaux de la langue chez les étudiants.

- Des lacunes subsistent en composition qui ne peuvent être comblées que par la pratique et qui par ailleurs pénalisent en termes de préparation, pour le cours obligatoire de la session.

- Devant les difficultés d'organisation du travail intellectuel, il est nécessaire de permettre l'apprentissage d'une méthode de travail intellectuel chez les étudiants.

Au niveau de la méthode:

Le choix d'une approche pédagogique privilégiant la pratique s'est révélé juste à tous les points de vue. Le taux d'absentéisme a chuté radicalement et la participation active des étudiants s'est grandement accrue. L'expérience démontre donc que les étudiants autochtones ont besoin d'un encadrement spécial. De plus, il est possible d'affirmer aujourd'hui qu'ils réagissent bien à cet encadrement qui peut paraître rigide à prime abord. Les étudiants autochtones ont besoin de sentir qu'ils travaillent pour quelque chose d'immédiat. Leur perception du temps leur permet mal de concevoir les perspectives à long terme. L'application d'une méthode où chaque effort est récompensé dans l'immédiat a donc donné des résultats extrêmement positifs. Le degré de motivation des étudiants a augmenté de façon appréciable et c'est avec une certaine fierté que le professeur a observé que des cours se prolongeaient parfois après les trois périodes réglementaires et que des étudiants qui n'étaient pas inscrits au cours y participaient.

On peut donc dire que la méthode est au point et qu'elle est recommandable. Il est même permis de croire qu'en mettant l'accent sur la dimension pratique de la matière enseignée et en présentant un contenu de cours très structuré, tout professeur obtiendrait des étudiants autochtones dans d'autres cours une performance tout à fait satisfaisante, voire avantageusement comparable à celle des étudiants non-autochtones.

Au niveau de la motivation des étudiants:

Bien que le problème de motivation face aux études ait souvent sa source à l'extérieur du milieu scolaire, l'expérience faite révèle que la qualité de la relation que le professeur établit avec les élèves a un impact très grand sur la motivation de ces derniers en classe et face aux études en général. La qualité de cette relation peut notamment être développé par l'implication du professeur dans les activités parascolaires des étudiants.

Au niveau du cheminement de l'étudiant:

Il faudrait établir que le premier cours de français obligatoi

re est préalable au second et le second au troisième à défaut de quoi toute la démarche préconisée dans l'enseignement du français aux autochtones est invalidée.

Recommandations

En ce qui concerne le cours "Français 601-111-76":

- Compte tenu des résultats obtenus (amélioration de la qualité de travail fourni par les étudiants et résorbtion du problème d'absentéisme), retenir dans l'avenir la méthode appliqée.

- Changer le numéro et titre du cours pour "Langue, communication, société, 601-904-85".

- Favoriser l'apprentissage des étudiants en établissant un climat de confiance à l'extérieur des cours par diverses activités.

En ce qui concerne le cours "Français, 601-211-76"

- Compte tenu des résultats obtenus (taux de participation élevé et taux de réussite très satisfaisant), retenir l'approche appliquée.

- Changer le numéro et titre du cours "Lecture et écriture, 601-203-85".

- Encourager les activités de recherche puisque celles-ci favorisent le rapprochement et la compréhension professeur-étudiants et suscitent des rétroactions positives de l'étudiant.

En regard des conclusions présentées plus haut:

- Éviter l'éparpillement des étudiants autochtones dans d'autres cours que ceux qu'ils n'ont pas d'abord réussis et s'assurer que, lors de l'inscription, on respecte dans la mesure du possible l'ordre dans lequel apparaissent les cours de français dans la monographie du programme.

- Envisager la possibilité d'augmenter la pondération des deux premiers cours de français de deux heures/semaines afin de pouvoir y intégrer des éléments des cours "Méthodologie du travail intellectuel, 360-901-79" et "Composition, 602-911-77", de sorte que les étudiants autochtones soient mieux préparés aux études collégiales ainsi qu'aux cours de français de la deuxième année du programme.

Autres informations

- Chercheur: Marc Lalancette

- Guide pédagogique déposé en mai 1986

4.1.5 Recherche en philosophie en 1985-86

Nature de la recherche

Préparer un cahier pédagogique s'adressant aux étudiants autochtones dans le but de rendre accessible à ceux-ci le contenu du cours "La philosophie, la pensée et le discours, 340-101-84". Le cahier doit comporter surtout des notions de logique, quelques notions de l'histoire de la philosophie et une initiation sommaire à la lecture des textes philosophiques.

- Expérimenter à l'automne 1986 l'utilisation du cahier pédagogique auprès d'un groupe homogène d'étudiants autochtones.

Besoins sous-jacents

La situation qui a donné naissance à ce projet peut se définir comme étant l'immense difficulté des étudiants autochtones à réussir les cours de philosophie. Cela se comprend si l'on considère que ces cours et spécialement le premier, "La Philosophie, la pensée et le discours, 340-101-84" font référence à des notions qui touchent une structure de pensée qui n'est pas nécessairement la leur.

La réalisation de la recherche doit permettre de présenter à l'étudiant autochtone un outil de travail adapté à sa condition tout en demeurant à l'intérieur des objectifs et du contenu du cours "La Philosophie, la pensée et le discours, 340-101-84".

Conclusions

L'expérimentation de la prestation du cours "La Philosophie, la pensée et le discours, 340-101-84", à un groupe homogène d'étudiants autochtones en utilisant le cahier pédagogique a donné des résultats très probants:

- Sur 17 étudiants inscrits au cours, 14 l'ont complété et 3 l'ont abandonné pour raison de maladie. Sur les 14 étudiants qui ont complété le cours, 4 l'ont échoué.

  Le taux de réussite s'établit donc à 59% (10/17) ce qui est nettement supérieur au taux moyen de réussite habituellement observé, soit 36% (cf. tableau 19).

- Le cours a été donné en cercle et a, à l'occasion, utilisé les moyens des arts plastiques pour faire comprendre certains concepts.

- La structure du cours était la même que celle du cours donné aux étudiants non-autochtones, seul les moyens et le contenu différaient.

- Le fait que le français soit une langue seconde pour les autochtones a des conséquences importantes en philosophie, particulièrement pour la compréhension des concepts.

- La relation professeur-étudiant a été excellente tout au long du cours, notamment au plan de la facilité et de la profondeur des contacts.

Ajoutons qu'un groupe homogène, composé en partie des étudiants autochtones ayant participé à l'expérimentation du cours 340-101-84, a été formé pour le cours suivant dans la séquence, soit le cours "L'être humain et son milieu, 340-201-84". Avec un groupe homogène mais sans contenu adapté, le taux d'absentéisme a grimpé de nouveau et le taux de réussite lui est retombé au niveau habituellement observé, soit environ 35%.

Pour le professeur, il importe de donner aux étudiants les deux premiers cours obligatoires de philosophie une structure de pensée et une méthodologie qui les préparera aux autres cours de la séquence. Les deux premiers cours de philosophie devraient donc s'adresser à des groupes homogènes et avoir un contenu adapté. Avec cette base, les étudiants autochtones pourraient s'intégrer sans problème aux groupes hétérogènes des deux derniers cours de la séquence des cours obligatoires de philosophie.

Recommandations

- Qu'un groupe homogène autochtone soit à l'avenir formé pour le cours "La Philosophie, la pensée et le discours, 340-101-84."

- Que le cours "La Philosophie, la pensée et le discours, 340-101-84", offert aux étudiants autochtones soit considéré comme un cours différent de celui proposé aux étudiants non-autochtones au niveau du calcul de la tâche de l'enseignant.

  Cette recommandation s'appuie sur le fait que la culture, les valeurs et la langue amérindiennes constituent des éléments distinctifs majeurs qui imposent une préparation et une prestation de cours différentes. De plus, la situation qui a donnée naissance à cette recherche, la réalisation et l'expérience acquises lors de celle-ci démontre l'importance

de considérer ce cours comme différent de celui proposé aux étudiants non-autochtones.

- Que le cours de philosophie "L'être humain et son milieu, 340-201-84", soit adapté au contexte autochtone, présenté à un groupe homogène et considéré lui aussi comme un cours différent de celui proposé aux élèves non-autochtones au niveau du calcul de la tâche.

  Des thèmes tels la nature, la culture, le mythe, le temps pourraient y être notamment développés et adaptés.

Autres informations

- Chercheur: Pauline Jean
- Rapport déposé en juin 1986

4.1.6 Recherche en anthropologie en 1985-86

Nature de la recherche

- Effectuer les travaux préalables à l'implantation du cours "Ethnologie amérindienne, 381-913-76":
  - . préparation d'un cahier de travail pour l'étudiant
  - . recherches médiagraphiques
  - . consultation de spécialistes
  - . adaptation d'un didacticiel sur la vie des chasseurs-cueilleurs
- Expérimenter l'utilisation du matériel pédagogique préparé

Besoins sous-jacents

- Modification du programme d'études amérindiennes entraînant le remplacement d'un cours de langue montagnaise par le cours "Ethnologie amérindienne, 381-913-76".
- Besoin exprimé par les autochtones de rendre mieux compte dans le programme d'Études amérindiennes de la culture et du patrimoine autochtone.

Conclusions

Concernant l'expérimentation de l'utilisation du matériel pédagogique préparé, les remarques suivantes peuvent être

faites:

- L'expérience s'est avéré très positive. L'accueil des étudiants a été très bon et leur intérêt soutenu.

- La division du contenu du cours en douze dossiers clairement identifiés, ainsi que la présentation d'un recueil de textes comme document de travail, a permis à chaque étudiant de bien se situer à toutes les étapes du cheminement hebdomadaire pendant la session.

- La participation aux activités pédagogiques a été relativement élevée. La motivation fut sans doute favorisée par la méthode qui impliquait un travail de participation en classe à chaque rencontre avec évaluation.

- La qualité de la participation est à signaler car les étudiants intervenaient fréquemment dans les cours et leur apport à la discussion était d'une grand richesse.

Recommandation

Maintien du cours "Ethnologie amérindienne, 381-913-76" dans le programme d'Études amérindiennes.

Autre information

- Chercheur: Claude Sénéchal

- Rapport déposé en juin 1986

4.1.7 Recherche en administration en 1986-87

Nature de la recherche

Effectuer les études nécessaires à l'élaboration d'un cours en gestion de programmes communautaires.

Besoins sous-jacents

Modification du programme d'Études amérindiennes entrainant le remplacement du cours "Administration personnelle, 401-982-78" par un cours portant sur la gestion de programmes communautaires.

Recommandations

- Rendre le cours accessible aux etudiants autochtones d'autres programmes.

- Accorder une pondération de 75 heures/session à ce cours.

- Fournir au titulaire du cours un budget lui permettant de visiter une ou des communautés autochtones à chaque année.

- Donner au cours le titre de "Planification communautaire et de projet".

Autres informations

- Chercheur: Michel Spénard

- Rapport déposé en mars 1987

4.1.8 Projets de recherche

Un certain nombre de projets de recherche n'ont pu se concrétiser pour des raisons diverses. Nous examinerons d'ailleurs l'ensemble de cette question au chapitre 7.

Il apparaît toutefois intéressant de faire état ici, brièvement de ces projets de recherche qui ont été soumis puisqu'ils témoignent de préoccupations du collège pour la clientèle autochtone sinon d'efforts d'adaptation pédagogique en tant que tels. Ces projets constituent en quelque sorte des recherches en phase préliminaire.

Projets soumis en 1984-85

- Recherche documentaire et réalisation de guides pédagogiques pour les cours "Problèmes sociaux, 388-211-77", "Techniques d'intervention sociale auprès des groupes, 388-311-77", "Intervention sociale auprès des collectivités, 388-331-77".

- Réalisation d'un guide pédagogique pour le cours "Gestion du personnel, 401-430-79".

Projets soumis en 1985-86

- Étude des pratiques administratives des communautés montagnaises.

- Adaptation du cours "Introduction aux principes administratifs, 401-901-75" au contexte administratif des communautés autochtones.

- Adaptation du cours "Gestion du personnel, 401-430-79" au contexte administratif des communautés autochtones.

4.2 EFFORTS D'ADAPTATION SE SITUANT DANS LE CADRE NORMAL DE L'ENSEIGNEMENT

4.2.1 Premier type de cours

Pour rendre compte des efforts d'adaptation qui ont été faits dans le cadre normal de l'enseignement, nous avons d'abord procédé à un examen des plans de cours du programme d'Études amérindiennes. Pour ce faire, nous avons d'abord considéré les cours n'ayant pas déjà été objets de recherches, n'ayant pas un contenu "autochtone" et s'étant adressé à des groupes homogènes d'étudiants autochtones.

Il s'agit en fait des cours suivants:

- "Problèmes sociaux, 388-211-77"
- "Techniques d'intervention sociale auprès des groupes, 388-311-77"
- "Intervention sociale auprès des collectivités, 388-331-77"
- "Initiation au droit, 310-103-81"
- "Gestion du personnel, 401-430-79"

et occasionnellement de ceux-ci:

- "Initiation à la vie économique, 383-915-71"
- "Introduction aux principes administratifs, 401-901-75"
- "Administration personnelle, 401-982-78"

Nous n'avons pas retenus les cours ayant été objet de recherche puisque des efforts d'adaptation ont été fait de ce côté et nous les avons décrit plus haut. Nous n'avons pas retenu non plus les cours ayant un contenu autochtone puisque "par définition" il y a adaptation du cours à la clientèle au niveau des objectifs, du contenu et de la médiagraphie à tout le moins; ces cours ont d'ailleurs pour la plupart fait l'objet de recherches. Enfin, nous n'avons pas retenu les cours s'adressant à des groupes hétérogènes puisque l'adaptation y est très difficile à réaliser: nous élaborerons plus longuement sur ce sujet un peu plus loin.

L'examen des plans de cours retenus à permis de constater que les cours "Initiation au droit, 310-103-81", "Techniques d'intervention sociale auprès des groupes, 388-311-77", "Initiation à la vie économique, 383-915-71", "Introduction aux principes administratifs, 401-901-75" et "Administration personnelle, 401-982-78" ne comportaient pas d'éléments d'adaptation explicites au niveau de leurs objectifs, contenus et médiagraphies. Les autres cours en comportaient tous. Mentionnons à titre d'exemple, au niveau des objectifs, les éléments suivants relevés:

- "Problème sociaux, 388-211-77"

Au niveau des objectifs spécifiques:

. Développer le sens de l'observation, du questionnement, de la recherche et de l'analyse nécessaires à la compréhension des problèmes sociaux propres à leur milieu.

. Se situer comme éventuels intervenants dans leur milieu en participation à la prévention ou à la solution ce certains problèmes sociaux.

- "Intervention sociale auprès des collectivités, 388-331-77"

Au niveau des objectifs spécifiques:

. Différencier les méthodes d'organisation communautaire en fonction de leur milieu.

. Élaborer un projet d'intervention communautaire dans leur milieu.

- "Gestion du personnel, 401-430-79"

Au niveau des objectifs spécifiques:

. Identifier les caractéristiques générales d'un organisme tel le Conseil de bande.

. Décrire les quatre grandes activités que les Conseils de bande exécutent.

. Décrire les structures administratives de bande dites "du directeur" et "du portefeuille".

. Définir la gestion du personnel et en connaître la valeur pour l'administration des bandes.

. Décrire la façon dont une politique officielle relative au personnel des bandes contribue à une gestion efficace du personnel.

. ...

Pour ce qui est de la méthodologie et de l'évaluation propres à ces cours, nous avons noté une grande variété d'approches dans les divers plans de cours examinés. Il est donc difficile de déterminer si ceux-ci, au niveau de la méthodologie et de l'évaluation, tiennent compte de la

clientèle à laquelle ils s'adressent puisqu'explicitement, ils n'y réfèrent pas.

Implicitement, ils en tiennent peut-être compte mais il est difficile, dans les limites du présent rapport, de vérifier cette hypothèse. Tout comme d'ailleurs, on peut supposer que des éléments d'adaptation implicites sont présents dans les objectifs, contenus et médiagraphie de ces cours. Cependant, notre analyse, étant donné ces limites, n'a pu les mettre en évidence.

Cela reste donc un travail à faire, d'une part, d'analyser systématiquement les méthodes d'enseignement et d'évaluation utilisées avec les étudiants autochtones et, d'autre part, de mettre en évidence tous les efforts d'adaptation qui ne sont pas explicitement exprimés.

4.2.2 Deuxième type de cours

Pour ce qui est maintenant d'un cours à contenu autochtone n'ayant pas fait l'objet de recherche, soit le cours "Pensée politique des Indiens du Canada, 385-940-78", il nous est difficile de déterminer si au niveau de sa méthodologie et du mode d'évaluation qui la caractérise, il y a une prise en compte explicite des caractéristiques de la clientèle autochtone. Implicitement, c'est sans doute le cas mais nous n'avons pu vérifié cette hypothèse.

Les remarques que nous venons de faire plus haut, à ce sujet, s'applique donc aussi à ce cours.

4.2.3 Troisième type de cours

Si on considère enfin les cours s'adressant à des groupes hétérogènes, dans le programme d'Études amérindiennes ou dans d'autres programmes, les efforts d'adaptation sont très faibles. Ils sont, dans la pratique, aussi difficiles à réaliser puisque les étudiants autochtones peuvent n'être qu'un fort petit nombre dans chaque groupe.

Les cours faisant l'objet de groupes hétérogènes dans le programme d'Études amérindiennes sont les suivants:

- "Comptabilité, 401-971-78"
- Les cours d'éducation physique
- Les deux derniers cours de la séquence de cours obligatoires de français
- Les cours de philosophie, exception faite de l'expérimentation faite en 1986-87 en 340-101-84 et 340-201-84

- Les cours complémentaires en option

et occasionnellement ceux-ci:

- "Initiation à la vie économique, 383-915-71"

- "Introduction aux principes administratifs, 401-915-71"

- "Administration personnelle, 401-982-78"

En ce qui concerne ces cours, la faiblesse des efforts d'adaptation trouve, à notre avis, en partie une réponse dans le fait qu'à l'origine, il avait été souhaité par les représentants autochtones que les étudiants autochtones ne soient pas toujours regroupés dans des groupes homogènes afin d'éviter de les placer en situation de ghetto. Cette affirmation ne signifiait toutefois pas que dans les groupes hétérogènes, il ne devrait pas y avoir d'effort d'adaptation pédagogique.

Nous pensons donc que des efforts d'animation et de coordination devront être faits dans l'avenir auprès des enseignants afin d'améliorer leurs propres efforts d'adaptation dans les cours qu'ils dispensent aux autochtones.

Cette remarque s'applique aussi aux cours de d'autres programmes que le programme d'Études amérindiennes dans la mesure où se retrouve dans ceux-ci un nombre minimum d'étudiants pouvant justifier des efforts d'adaptation pédagogique.

CHAPITRE 5

TRAITS DE COMPORTEMENT ET STYLE D'APPRENTISSAGE DES ÉTUDIANTS

5.0 TRAITS DE COMPORTEMENT ET STYLE D'APPRENTISSAGE DES ÉTUDIANTS

L'expérience d'enseignement vécue dans les différents cours du programme d'Études amérindiennes a permis de mettre en évidence certains traits comportementaux propres aux étudiants autochtones. De façon empirique, nous tenterons donc de faire état dans le présent chapitre de ces traits de comportement qui caractérisent les étudiants autochtones. Il ne s'agit pas d'un examen systématique de la question mais plutôt d'une suite d'observations sur les étudiants en situation d'apprentissage.

Ces observations, nous le pensons, jettent un éclairage précieux sur les données que nous avons présentées aux chapitres 2 et 3. Elles permettent en effet d'interpréter celles-ci en appréciant davantage la totalité de la situation pédagogique.

Ces observations viennent aussi compléter les efforts d'adaptation décrits au chapitre 4. D'ailleurs, c'est souvent des recherches effectuées en vue de mieux adapter les cours à la clientèle autochtone que les observations sur le comportement des étudiants en action en classe sont issues.

Soulignons enfin que les traits comportementaux correspondent souvent mais non exclusivement à des situations problématiques. Elles apparaissent alors comme le symptôme d'un problème plus global qu'il faut savoir analyser pour pouvoir agir de façon appropriée. Notons aussi que ces traits de comportements sont étroitement inter-reliés.

À la description de ces traits de comportements des étudiants autochtones, s'ajoutera ensuite la présentation des résultats d'un questionnaire administré aux étudiants sur leur style d'apprentissage. Ce questionnaire est le test pour la détermination du style d'apprentissage "Lam-3-OP".

Nous pensons que la présentation des résultats de ce questionnaire complète fort bien les observations sur le comportement des étudiants autochtones et contribue ainsi à dresser un tableau plus complet de la situation pédagogique des étudiants autochtones.

5.1 TRAITS DE COMPORTEMENT DES ÉTUDIANTS

5.1.1 Participation aux cours

La présence régulière des étudiants aux cours constitue un problème d'importance pour les professeurs. En effet, les étudiants s'absentent souvent des cours; ce qui ne va pas sans conséquence sur leurs résultats scolaires. De plus, même lorsqu'ils sont présents, leur participation active n'est pas acquise et nécessite des efforts spéciaux de l'enseignant. À cela s'ajoute aussi le fait que les étudiants autochtones ont tendance à ne pas respecter l'horaire des cours, arrivant souvent en retard et quittant avant la fin.

La participation des étudiants aux cours représente donc pour l'enseignant un véritable casse-tête. Si nous voulons bien comprendre ce problème, nous devons, comme nous en avons déjà souligné la nécessité plus haut, tenter de l'analyser et d'en cerner les causes afin de permettre que des actions soient entreprises pour remédier à la situation actuelle. Nous considérerons donc séparément dans ce qui suit: absentéisme, manque de participation active et manque de ponctualité.

L'absence des étudiants aux cours, selon une évaluation faite en 1985, était de l'ordre de 20% à 50% dans les groupes homogènes des cours du programme d'Études amérindiennes. Il s'agit donc d'un problème de taille. Plusieurs facteurs peuvent, à notre avis, expliquer ce phénomène:

- Manque de motivation des étudiants pour les études à cause d'un milieu familial et social peu facilitant.

- Faiblesse du suivi et du contrôle des étudiants par les organismes leur fournissant l'aide financière (bandes ou MAIN).

- Problèmes personnels ou familiaux: garde des enfants, difficultés de transport, ...

- Difficultés d'adaptation aux cours en raison soit de lacunes académiques ou para-académiques, (formation secondaire faible, méthode de travail déficiente, insuffisance d'une culture de base dans certains domaines) ou de méthodes d'enseignement qui ne tiennent pas compte des caractéristiques et des besoins de la clientèle autochtone.

- Difficultés d'adaptation au collège, à un milieu urbain, ...

- ...

Sur certains de ses facteurs, le collège n'a pas de prise. Sur d'autres, il peut par contre agir: c'est le cas des difficultés d'adaptation. Il est d'ailleurs fort intéressant d'observer, comme cela a été souligné au chapitre précédent, que lorsque des efforts sérieux sont faits pour adapter les cours à la clientèle autochtone, des résultats spectaculaires peuvent être observés. C'est le cas en philosophie par exemple où une situation catastrophique prévalait au départ et où un renversement complet de situation s'est observé à l'automne 1986 suite à l'expérimentation d'une approche nouvelle. C'est le cas aussi en français où l'application d'une méthode tenant compte des besoins réels des étudiants a donné des résultats étonnants en termes de participation et de réussite des étudiants.

Évidemment, le collège ne peut agir sur tous les facteurs

conduisant à l'absentéisme et, de ce fait, le problème subsistera toujours pour une certaine frange d'étudiants. Mais l'importance de ce problème d'absentéisme peut certainement être ramené à des proportions plus acceptables par des interventions pédagogiques adaptées.

Beaucoup reste donc encore à faire sur le strict plan pédagogique, mais on peut penser qu'il est possible de bâtir à partir de ces expériences qui ont été fructueuses et d'étendre celles-ci à d'autres cours que ceux dont elles sont issues. Il faut donc en somme poursuivre et approfondir les recherches déjà faites.

Ce qui est en cause dans ce problème d'absentéisme des étudiants est crucial. En effet, à une échelle différente, celle des cours, c'est le même problème que les jeunes autochtones éprouvaient par rapport aux études collégiales. Ils n'y accédaient pas ni n'y persistaient avant l'implantation d'un programme adapté. Maintenant qu'ils y sont, il faut que les intentions qui étaient à l'origine du projet d'implantation du programme d'Études amérindiennes puissent s'exprimer jusque dans les cours par des stratégies pédagogiques appropriées.

Beaucoup reste aussi à faire de la part de l'ensemble de l'institution pour être plus accueillante envers l'étudiant autochtone, pour davantage tenir compte de sa différence culturelle dans les nombreux services qu'elle doit lui fournir. Là aussi des efforts d'adaptation importants doivent être faits.

En ce qui concerne maintenant le manque de participation active des étudiants aux cours, leurs retards et leurs départs hâtifs des cours, la situation nous semble différente de celle propre à l'absentéisme. Elle fait, nous pensons, appel à d'autres facteurs qui sont plutôt d'ordre culturel:

- Attitude réservée, voire timide, des autochtones.
- Difficultés linguistiques qui rendent la communication plus laborieuse.
- Perception du temps différente.
- Respect de l'autorité se traduisant par une attitude de docilité ou de passivité face à l'enseignant.

Ce constat étant fait, il reste néanmoins que ces comportements créent des situations fort embarrassantes pour l'enseignant: situations problématiques avec lesquelles il faut apprendre à vivre sans perdre de vue les objectifs et exigences propres aux cours.

5.1.2 Perception du temps

La perception du temps chez les autochtones n'est pas la même que celle des non-autochtones. Cela s'exprime par divers comportements:

- Difficulté des étudiants à s'adapter aux contraintes d'un horaire fixe entraînant retards fréquents, départs hâtifs, comme nous venons de le souligner plus haut en 5.1.

- Incapacité des étudiants de respecter un échéancier de travail d'où: travaux de longue haleine faite la veille ou la journée même de la remise, délais indus demandés, oublis, ...

Il semble que, pour les autochtones, le temps n'est pas divisé en unités aussi petites que les heures, minutes et secondes comme cela s'observe dans la culture des non-autochtones. De plus, la notion de futur est aussi différente: l'autochtone semble en effet passer directement du futur immédiat (tantôt, ce soir, demain) au futur éloigné ... dont il est inutile de se préoccuper maintenant.

La gestion de son temps constitue, de ce fait, un problème pour l'étudiant autochtone. Il a en effet peu l'habitude de se fixer des priorités et de planifier à long terme.

Cette perception du temps différente chez l'étudiant autochtone s'exprime aussi dans son cheminement académique. Il est en effet, le dernier à s'affoler devant ses performances académiques souvent alarmantes. Il semble préférer progresser à son rythme même si ce rythme ne cadre pas avec les délais fixés par l'institution.

5.1.3 Méthode de travail

Les professeurs ont constaté à maintes reprises les carences des étudiants autochtones en méthodologie de travail: ils ont ainsi des difficultés à organiser une recherche personnelle ou plus simplement un devoir quelconque. Cette faiblesse les pousse également souvent au découragement devant la moindre tâche à accomplir par eux-mêmes ou encore au plagiat d'auteurs. Elle peut aussi les pousser comme nous l'avons indiqué plus haut, à s'absenter de leurs cours.

Cette lacune tient, pour une part importante, sans doute à la préparation académique de l'étudiant au secondaire. La faiblesse des résultats scolaires observés chez les étudiants autochtones au secondaire ou la nature même de leurs antécédents académiques ne peut en effet être étrangère à ce problème: les chapitres 2 et 3 présentent des données éloquentes à cet égard.

Face à ce problème, le collège entend examiner la possibilité d'expérimenter des formules du type "centre d'apprentissage" afin de déterminer si leur utilisation peut s'avérer efficace pour corriger la situation actuelle. Le collège pense qu'il est préférable d'agir ainsi de façon complémentaire aux cours plutôt que d'introduire un nouveau cours dans la programmation ou d'augmenter la pondération de cours existants.

Il existe présentement d'ailleurs des ateliers accessibles à tous les étudiants sur la méthodologie du travail intellectuel. Cependant, aucune expérimentation n'a encore été faite avec les étudiants autochtones.

5.1.4 Communication

Les étudiants autochtones connaissent des difficultés d'ordre linguistique importantes du fait que chez la plupart d'entre eux, la langue française n'est qu'une langue seconde.

Ainsi, des lacunes au niveau du vocabulaire (surtout conceptuel) ressortent de plus en plus à mesure que le professeur aborde des sujets gagnants en complexité. De plus, des problèmes avec la syntaxe française (sans parler de la grammaire et de l'orthographe) rendent toute rédaction extrêmement laborieuse.

Cette observation est une donnée qui doit se lire en filigrane de tous les résultats scolaires des étudiants autochtones. Toute action qui vise à l'amélioration de ceux-ci devra donc prendre en compte cette caractéristique fondamentale des étudiants autochtones.

5.1.5 Mode de pensée

Comme cela a déjà été souligné en 4.1.4, la pensée autochtone manifeste un sens pratique très développé: la trop grande abstraction la rebute et la confond complètement. Elle apparaît ainsi comme une pensée centrée sur le concret, expression en cela peut-être d'une culture s'articulant jusqu'à tout récemment encore autour des activités traditionnelles des communautés.

Les étudiants autochtones peuvent être amenés aux abstractions mais graduellement et à partir d'application précises par rapport auxquelles ils peuvent se situer tout en gardant le contact avec le concret. Les méthodes d'enseignement utilisées avec les autochtones doivent donc tenir compte de ce fait pour être efficaces.

Les difficultés de conceptualisation des autochtones peuvent être aussi liées à leurs difficultés linguistiques. La langue autochtone ayant une référence culturelle complètement

différente de celle propre à la langue française, les mots et concepts, de cette langue n'ont pas nécessairement leur équivalent dans la langue française. Il ne s'agirait alors pas tant d'une difficulté de conceptualisation en soi, mais d'une difficulté de conceptualisation dans l'autre langue en raison de l'absence de toute référence culturelle.

L'expérimentation réalisée en philosophie et décrite au chapitre 4 est éclairante à cet égard. Il a ainsi été démontré qu'il était possible de faire atteindre aux étudiants autochtones les objectifs du cours "Philosophie, pensée et discours, 340-101-84" avec des contenus et une méthodologie adaptés. Les étudiants autochtones sont donc capables d'opérer au niveau conceptuel requis par le cours "Philosophie, pensée et discours, 340-101-84" mais à la condition que ce soit d'une façon qui soit signifiante pour eux, qui respecte leur univers culturel.

L'expérimentation réalisée dans ce cadre a aussi permis de constater que la pensée autochtone (son mode de fonctionnement intellectuel) avait des caractéristiques qui, lorsqu'elles étaient actualisées, pouvaient avantageusement se comparer à celles de la pensée des non-autochtones. Ainsi en est-il par exemple de leur sens de l'observation, qualité en soi très importante dans toute démarche de connaissance. C'est, il nous semble, sur ce genre de qualité qu'il faut miser en les mettant en évidence et en les exploitant dans le contexte de l'enseignement. Le défi est donc ici de permettre l'expression de ces qualités intellectuelles propres aux autochtones qui sont l'héritage d'une longue tradition de peuple chasseurs: sens de l'observation, de l'orientation spatiale , patience, calme ... de permettre l'expression de celles-ci, disions-nous, mais dans un contexte nouveau.

5.1.6 Vie de groupe

Les étudiants autochtones ne s'intègrent pas aux non-autochtones ni dans les classes, lorque les groupes sont hétérogènes, ni à l'extérieur de celles-ci.

Dans les groupes homogènes, par ailleurs, le même problème peut se poser mais à une échelle différente: les étudiants autochtones ayant alors tendance à se regrouper selon leur lieu de provenance. Toutefois, cette tendance, forte en début de session, se dissipe avec le temps et des rapprochements se créent entre les étudiants.

Nous pouvons donc dire que, bien que les étudiants autochtones ne s'intègrent pas aux non-autochtones, une cohésion comme groupe se développe de plus en plus chez eux. Cette cohésion s'exprime tant dans les cours qu'à l'extérieur de ceux-ci. Informellement, ils se sont d'abord regroupés entre eux:

échanges, relations interpersonnelles, ... Puis, peu à peu, cette cohésion en est venue à s'exprimer dans des activités à caractère plus formel émanant du groupe: notamment des activités sportives et culturelles dont nous traiterons plus abondamment dans le prochain chapitre.

Cette cohésion du groupe des étudiants autochtones qui se développe est importante comme phénomène puisqu'elle montre qu'il y a maintenant au collège une "masse critique" d'étudiants qui permet une réelle vie de groupe, que les étudiants autochtones prennent de plus en plus leur place dans l'institution et y affirment leur personnalité propre et que le rayonnement de l'institution dans les communautés autochtones elles-mêmes s'en trouve amplifié.

Il faut toutefois convenir que le groupe n'est pas toujours un facteur de cohésion. Il peut quelquefois être aussi un facteur de nivellement. Cela peut s'exprimer par des résultats scolaires nettement en dessous des possibilités d'un étudiant explicables par le fait qu'il ne veut pas se démarquer de la norme implicite du groupe. Il ne faut pas oublier que les communautés autochtones sont des groupes minoritaires fragiles, vivant des changements sociaux accélérés et, souvent aussi, des réalités socio-économiques difficiles. Il peut donc arriver que des étudiants autochtones cherchent à se démarquer du groupe précisément pour éviter ce nivellement. La vie de groupe de l'étudiant autochtone est donc complexe et marquée par une certaine ambivalence.

5.1.7 Motivation

Le manque de motivation des étudiants autochtones est un problème souvent constaté par les enseignants en classe. Essentiellement, il s'agit plutôt d'un symptôme pouvant correspondre à différents problèmes. Au sous-chapitre 5.1, à propos de la participation aux cours, nous avons identifié un certain nombre de facteurs pouvant expliquer l'absentéisme aux cours; ces divers facteurs correspondent assez bien aux problèmes auxquel est relié le manque de motivation des étudiants.

Nous ne reprendrons donc pas ici ce que nous avons décrit plus haut. Nous préciserons toutefois, pour une bonne compréhension du sujet, qu'il faut distinguer, lorsqu'on parle de motivation, deux types de motivation: celle qui est intrinsèque et celle qui est extrinsèque. La première étant celle que l'on porte en soi et qui est déterminé par ses goûts, ses intérêts, sa personnalité propre. La seconde étant celle conditionnée par le milieu.

Nous n'élaborerons pas sur la première mais à propos de la seconde, nous aimerions volontiers mentionner que pour les étudiants autochtones elle est souvent faible. En effet, les

étudiants autochtones sont souvent issus de milieux socio-économiques difficiles qui sont peu stimulants à l'égard des études. Il faut donc tenir compte de ce facteur avant de porter un jugement sur la motivation des étudiants. Pour une bonne part, la situation peut ne pas dépendre d'eux.

De plus, jusqu'à tout récemment, la poursuite des études signifiait la coupure avec le milieu de vie traditionnel. Avec la prise en charge, cependant, les choses changent et il est permis de penser que celle-ci créera un dynamisme nouveau dans les communautés et contribuera ainsi à fournir aux jeunes la motivation extrinsèque nécessaire dont ils ont besoin.

À cet égard, les rencontres entre les étudiants et les leaders autochtones sont très importantes. Elles permettent à ces derniers d'exprimer directement aux étudiants ce que leurs communautés attendent d'eux. L'expérience faite de telles rencontres a montré que celles-ci étaient très profitables.

5.2 STYLE D'APPRENTISSAGE DES ÉTUDIANTS

Comme nous l'avons mentionné au début de ce chapitre, nous avons fait remplir par certains étudiants autochtones le questionnaire "LAM-3-OP" afin de déterminer quel était leur style (ou profil) d'apprentissage.

Dans ce qui suit, nous présentons donc l'analyse fait par l'Institut de recherche sur le profil d'apprentissage des résultats de deux groupes d'étudiants: un premier groupe de 6 étudiants de collège II à la session d'hiver 1985 et un second groupe de 21 étudiants choisis en mai 1987. Dans le cas de ce dernier groupe, nous pouvons dire qu'il s'agit d'un échantillon représentatif de la clientèle autochtone du collège. Nous tenons aussi à souligner que nous nous bornerons ici à présenter l'analyse faite par l'Institut de recherche sur le profil d'apprentissage et que nous ne commenterons pas celle-ci. Nous tenons aussi à référer le lecteur aux travaux mentionnés dans la bibliographie afin qu'il puisse avoir une meilleure compréhension de ce qui est exprimé dans l'analyse et la prescription pédagogique qui l'accompagne.

5.2.1 Groupe de 6 étudiants à l'hiver 1985

"Analyse sommaire du profil d'apprentissage du groupe

Il apparait que ce groupe fonctionne à son meilleur quand l'encadrement dans lequel il travaille est assuré par une autorité, puisque pour trois des six individus qui le constituent, la variable "Travailleur familial soumis" est majeure et pour les trois autres elle est mineure et non négligeable. Deux d'entre eux (1)2) sont aussi "Travailleur individuel personnel" ce qui signifie que ces deux-là voudront aussi avoir des coudées franches et prendre des initiatives. Pour ce qui est de la reconnaissance du petit groupe comme

centre de travail important, un (17%) individu est positif et un autre (17%) est réactionnel, ce qui peut créer de tensions ou tout au moins laisser présager des discussions au moment des prises de décision de ce groupe. Ajoutons que si les mêmes individus se situent à la fois comme soumis à l'autorité et personnels, ils seront portés, si placés en situation d'autorité, à avoir une relation personnelle avec ceux qu'ils auront à diriger, faisant appel à leur initiative et à leur sens des responsabilités.

Ce groupe est plutôt lecteur qu'auditeur. Il décode l'information à partir surtout des symboles vus; il accorde de l'importance aux mots lus. De plus, les mots sont plus importants que les chiffres. L'importance accordée aux mots et aux chiffres entendus apparait plus faible puisqu'un seul individu (17%) se situe comme majeur à l'évaluation globale pour l'auditeur.

Ce groupe a besoin d'un bon nombre d'activités sensorimotrices, pour se maintenir à l'attention puisque quatre individus (67%) se situent comme sensorimoteur majeur. Il se partage en deux, 50% mineur et 50% mineur pour la variable "médiateur sensoriel" ou encore observateur. De plus, les objets d'observation doivent être surtout de l'ordre du tactile et du visuel. Ajoutons qu'il peut être difficile pour ce groupe de faire plusieurs choses en même temps.

Cinq individus de ce groupe sont de latéralité droitière et un plutôt ambidextre que gaucher.

Les ouvertures sensorielles sont en général assez bonnes avec des dominantes pour le tactile et le visuel. L'olfactif et le gustatif sont importants pour la plupart sauf un, et ce, dans les deux cas. L'auditif est l'ouverture sensorielle qui apparait la plus faible mais il serait bon de vérifier ici si les questions du test réfèrent à des situations significatives pour cette population et faire les ajustements nécessaires.

Ce groupe est ouvert à ce qui est beau. Pour trois d'entre eux, les éléments de beauté ont une assez grande importance pour eux pour s'exprimer sous forme de besoin, surtout pour ce qui est de l'ordre du tactile et du visuel.

L'ouverture aux autres pour ce groupe est diversifiée. En général, ces six individus ont une certaine facilité dans leurs relations interpersonnelles, avec une bonne capacité, pour deux d'entre eux, de décoder le langage non-verbal et une facilité, pour quatre, de communiquer au plan affectif. Cinq individus du groupe (au O(CP): 17% négligeable et 66% mineur) peuvent avoir tendance à prendre de l'espace et à imposer en quelque sorte leur présence aux autres sans se rendre compte qu'ils dérangent. Ordinairement, ces gens sont facilement accessibles. La moitié du groupe connait très bien ses limites

tandis que l'autre éprouve des difficultés sur ce point. Ces derniers doivent se lancer et ne pas trop savoir quand et où s'arrêter dans une action ou un travail. Deux seulement s'intéressent à l'influence qu'ils peuvent exercer sur les autres ou encore à la vente. Par contre, ils sont préoccupés, pour trois d'une façon majeure, de jouer les rôles que la société attend de chacun et qu'il convient ordinairement de respecter O(CTM).

Les jeux de rôle ou les mises en scène n'apparaissent pas importante pour ce groupe. Seulement deux individus pouront y prendre intérêt à l'occasion.

Ce groupe est engagé et ordinairement responsable soit dans des actions pour lesquelles il décide lui-même de prendre parti ou encore quand il faut défendre les intérêts ou les objectifs proposés par l'autorité et ce, quand chacun le juge valable.

Devant un choix à faire, une décision à prendre ou dans une activité quelconque, les individus de ce groupe adoptent quelquefois une attitude créatrice à partir des conseils des spécialistes et en suivant une ligne directrice de planification. Deux d'entre eux voudront faire le tour de la question et en étudier tous les aspects. D'autres part, ils demandent aussi des modèles à suivre ou tout au moins à consulter parce qu'ils ont besoin de fonctionner dans la certitude. Ces modèles connus ou mieux qu'ils ont mis au point eux-mêmes, ils les adapteront selon les circonstances, selon des besoins plus stricts d'efficacité, de rentabilité, etc.

Prescription pédagogique: Il est recommandé pour ce groupe:

- Dans une perspective de productivité, de tabler sur les caractéristiques majeures de travailleur soumis à l'autorité et individuel, de lecteur, de sensorimoteur surtout tactile et visuel, d'interrelationnel capable d'empathie et d'engagé;

- Dans une perspective développementale, de travailler à améliorer la relation groupale, la capacité auditive, le respect de l'espace vital de l'autre, les talents de vendeurs et d'acteurs et la créativité.

Ce groupe fonctionnera à son meilleur sous la direction d'une autorité reconnue par chacun. Il n'est pas indiqué de demander de consensus de petit groupe à cause de l'ambivalence manifestée. Chacun appréciera probablement être évalué individuellement, par écrit, avec des questionnaires mixtes présentant des items à choix multiples et quelques items ouverts. En tant que théoricien lecteur et praticien sensorimoteur, il faudra leur fournir surtout des documents écrits et des possibilités de réaliser des projets concrets

dans lesquels ils seront en action. La prise de note pendant les cours est recommandée pour maintenir l'attention auditive. Les travaux exigeant de la dextérité manuelle sont aussi recommandés.

On aura avantage à proposer à ce groupe des cours structurés dont les idées seront présentées de façon linéaire selon un ordre ou un plan bien défini accompagné d'un échéancier. Ce groupe appréciera avoir à l'occasion des modèles à suivre." (1)

5.2.2 Groupe de 21 étudiants en mai 1987

"Analyse sommaire du profil d'apprentissage de ce groupe

Il apparait que ce groupe fonctionne à son meilleur quand l'encadrement dans lequel il travaille est diversifié et souple. Pour deux (au F+: 10% majeur) des vingt-et-un individus qui le constituent, la variable "Travailleur familial soumis" est majeure tandis que pour treize autres (61%) elle est mineure. Il y a cependant un individu réactionnel (5%) majeur à l'autorité. Cinq d'entre eux (au I+: 5% + 19% majeur) sont "Travailleur individuel personnel" ce qui signifie que ceux-là voudront avoir des coudées franches et prendre des initiatives. Pour ce qui est de la reconnaissance du petit groupe comme centre de travail important, quatre (19%) individus sont positifs et deux autres (10%) sont réactionnels, ce qui peut créer des tensions ou tout au moins laisser présager des discussions au moment des prises de décision de ce groupe. Ajoutons que si les mêmes individus se situent à la fois comme soumis à l'autorité et personnels, ils seront portés, si placés en situation d'autorité, à avoir une relation personnelle avec ceux qu'ils auront à diriger, faisant appel à leur initiative et à leur sens des responsabilités.

En ce qui concerne le décodage de l'information, sur le plan théorique, ce groupe est un peu plus lecteur qu'auditeur. Quatorze individus (à l'évaluation globale: 67%) apparaissent comme lecteur majeur. Ceux-ci décodent l'information à partir surtout des symboles vus; ils accordent de l'importance aux mots lus. De plus, les mots sont plus importants que les chiffres. L'importance accordée aux mots et aux chiffres entendus apparait plus faible puisque que cinq seulement (24%) se situent comme majeur à l'évaluation globale pour l'auditeur. Il y a même un individu (5%) du groupe pour lequel les symboles auditifs sont négligeables.

(1) Tiré de l'Institut de recherche sur le profil d'apprentissage inc. Étude de cas et prescription pédagogique à partir du profil d'apprentissage collectif. Juin 1987. 3 feuilles.

Ce groupe a besoin d'un bon nombre d'activités sensorimotrices, pour se maintenir à l'attention puisque dix individus (à l'évaluation globale: 48%) se situent comme sensorimoteur majeur et les autres (52%) comme mineur. La proportion est presque la même, soit 43% majeur et 57% mineur pour la variable "médiateur sensoriel" ou encore observateur. Les objets d'observation doivent être surtout de l'ordre du tactile et du visuel. Ajoutons qu'il peut être difficile pour ceux qui ne sont pas majeur pour cette caractéristique de faire plusieurs choses en même temps.

L'apprentissage pratique apparait donc plus assuré pour ce groupe que l'apprentissage théorique, bien que la caractéristique de lecteur soit importante pour ce qui est du domaine théorique.

Deux individus de ce groupe sont de latéralité gauchère tandis que tous les autres sont droitiers.

Les ouvertures sensorielles sont en général assez bonnes avec des dominantes pour le tactile (Q(T): 62% majeur) et le visuel (Q(V): 62% majeur). L'olfactif et le gustatif sont importants pour la plupart sauf un ou deux, et ce, dans les deux cas. L'auditif est l'ouverture sensorielle qui apparait la plus faible (Q(A): négligeable pour 33%) mais il serait bon de vérifier ici si les questions du test référent à des situations significatives pour cette population et faire les ajustements nécessaires.

Dans ce groupe, la plupart des individus, sauf un (5%), sont ouverts à ce qui est beau. Pour sept d'entre eux (au Q(CES): 33% majeur), les éléments de beauté ont une assez grande importance pour s'exprimer sous forme de besoin, tout probablement pour ce qui est de l'ordre du tactile et du visuel.

L'ouverture aux autres apparait en général pour ce groupe comme une force mineure. Seulement deux individus manifestent une facilité dans leurs relations interpersonnelles, avec une bonne capacité de décoder le langage non-verbal (au Q(CE): 10% majeur) et sept (au Q(CEM): 33%) ont une facilité pour communiquer au plan affectif. Un bon nombre, soit dix-sept individus du groupe (au Q(CP): 5% négligeable et 76% mineur) peuvent avoir tendance à prendre de l'espace et à imposer en quelque sorte leur présence aux autres sans se rendre compte qu'ils dérangent. Ordinairement, ces gens sont facilement accessibles. Six individus du groupe connaissent très bien leurs limites (au Q(CS): 29% majeur) tandis que les autres peuvent éprouver des difficultés sur ce point. Ces derniers doivent se lancer et ne pas trop savoir quand et où s'arrêter dans une action ou un travail. Trois seulement s'intéressent à l'influence qu'ils peuvent exercer sur les autres ou encore à la vente alors que neuf (au Q(CT): 43% négligeable) d'entre eux

n'y trouve pas d'intérêt. Huit d'entre eux (au O(CTM): 38% majeur) se préoccupent d'une façon majeure, de jouer les rôles que la société attend de chacun et qu'il convient ordinairement de respecter mais il y en a un (5%) chez qui cet aspect est négligeable.

Les jeux de rôle ou les mises en scène n'apparaissent pas importante pour ce groupe. Seulement un individu (au O(CH): 5% majeur) pourrait y prendre intérêt à l'occasion.
Ce groupe apparait engagé et responsable d'une façon mineure. Pour trois individus (au O(CET): 14%) l'intérêt à s'engager concrètement pour défendre des valeurs est majeur tandis que pour deux (10%), c'est négligeable. Chez les autres 76%, c'est mineur. Ces gens s'engageront dans des actions pour lesquelles ils décideront eux-mêmes de prendre parti ou encore quand il faudra défendre les intérêts ou les objectifs proposés par l'autorité et ce, quand chacun le jugera valable.

Devant un choix à faire, une décision à prendre ou dans une activité quelconque, les individus de ce groupe adoptent une attitude créatrice selon des modes diversifiés. Pour certains (au M: 33% majeur), ce sera à partir des conseils des spécialistes et en suivant une ligne directrice de planification, pour d'autres (au R: 29% majeur), à partir des liens de similitudes qu'ils font entre les choses qu'ils connaissent et pour les autres (au D: 29% majeur), en tenant compte des contrastes et des différences rattachés à ce qu'ils évaluent. Huit d'entre eux (au L: 38% majeur) voudront faire le tour de la question et en étudier tous les aspects. D'autres part, ils demandent aussi des modèles à suivre ou tout au moins à consulter (au E: 33% majeur, 67% mineur) parce qu'ils ont besoin de fonctionner dans la certitude. Ces modèles connus ou mieux qu'ils ont mis au point eux-mêmes, ils les adapteront selon les circonstances, selon des besoins plus stricts d'efficacité, de rentabilité, etc.

Prescription pédagogique: Il est recommandé pour ce groupe:

- Dans une perspective de productivité, de tabler sur les caractéristiques plus stables de travailleur individuel, de lecteur, de sensorimoteur et de médiateur-sensoriel surtout tactile et visuel;

- Dans une perspective développementale, de travailler à améliorer la relation avec l'autorité et avec le groupe de travail, la capacité auditive sur les plans théorique et qualitatif, les capacités de décoder le non-verbal, de transiger avec les autres, de respecter l'espace vital de l'autre, de faire des mises en scène et de créer ses propres modèles.

Ce groupe fonctionnera à son meilleur dans des travaux individuels, sous la direction d'une autorité reconnue par chacun. Il n'est pas contre-indiqué de faire des activités en petit groupe mais il vaut mieux ne pas demander de consensus au niveau décisionnel, à cause de l'ambivalence manifestée. Chacun appréciera probablement être évalué individuellement, par écrit, avec des questionnaires mixtes présentant quelques items à choix multiples et quelques items ouverts.

En tant que théoriciens lecteurs et praticiens sensorimoteurs, il faudra leur fournir surtout des documents écrits et des possibilités de réaliser des projets concrets dans lesquels ils seront en action. La prise de note pendant les cours est recommandée pour maintenir l'attention auditive. Les travaux exigeant de l'observation visuelle et de la dextérité manuelle sont aussi recommandés.

On aura avantage à proposer à ce groupe des cours structurés dont les idées seront présentées de façon linéaire selon un ordre ou un plan bien défini accompagné d'un échéancier. On pourra aussi proposer des thèmes de recherche autour desquels on fera graviter des activités bien structurées et planifiées. Ce groupe appréciera recevoir à l'occasion des modèles à suivre ainsi que des plans et assister à des démonstrations." (1)

(1) Tiré de l'Institut de recherche sur le profil d'apprentissage inc. **Étude de cas et perscription pédagogique à partir du profil d'apprentissage collectif.** Juin 1987. 3 feuilles.

CHAPITRE 6

LES AUTOCHTONES
ET LES SERVICES PARALLÈLES
À L'ENSEIGNEMENT

6.0 LES AUTOCHTONES ET LES SERVICES PARALLÈLES À L'ENSEIGNEMENT

Nous avons tenté, dans les chapitres qui précèdent, de faire le bilan de la situation des étudiants autochtones au plan pédagogique. C'est ainsi que nous avons présenté différents types de données caractérisant la clientèle autochtone puis fait état de services d'enseignement mis en place pour répondre à ses besoins.

Ainsi, nous avons traité de l'évolution de la clientèle autochtone puis de celle du programme d'Études amérindiennes; nous avons ensuite présenté les résultats scolaires des étudiants puis nous avons abordé les efforts d'adaptation faits par le collège pour enfin revenir à la description de traits de comportement propres aux étudiants autochtones en situation d'apprentissage et à l'identification de leur style d'apprentissage propre.

La présentation de cet ensemble de données et d'observations visait, comme nous venons de le dire plus haut, à tracer un portrait le plus complet possible de la situation pédagogique de l'étudiant autochtone au collège de Sept-Îles.

Dans le présent chapitre, nous adopterons une perspective différente qui complètera celle dégagée dans les précédents chapitres. Nous déborderons en effet le cadre strict de l'enseignement pour considérer l'étudiant autochtone dans sa vie para-pédagogique. Nous pourrons de la sorte prétendre, au terme de cet exercice, avoir fait état de façon adéquate de la présence des autochtones au collège comme tel doit être l'objet de ce rapport.

Dans ce qui suit, nous traiterons donc de la situation des étudiants autochtones en regard de tout le donaine para-pédagogique. Pour ce faire, nous aborderons quelques actions initiales faites auprés de cette clientèle: celles-ci se situent surtout dans deux secteurs: celui de l'aide financière et celui du travail social. Puis, nous présenterons quelques observations sur les étudiants autochtones. Et enfin, nous enrichirons ces observations des résultats d'une enquête menée auprès d'un échantillon du groupe des étudiants autochtones.

6.1 PRÉAMBULE

Avant d'aborder le vif du sujet, il est important de préciser que la préoccupation pour la vie para-pédagogique de l'étudiant autochtone n'était pas clairement exprimé dans le projet initial d'intervention du collège auprès des autochtones. En effet, l'essentiel des préoccupations des initiateurs du projet était centré sur la vie pédagogique et son organisation: le programme d'Études amérindiennes étant alors le lieu où s'articulait la plupart des interventions du collège auprès de la clientèle autochtone.

Il a donc fallu un certain temps avant que ne se dégage de l'expérience elle-même une problématique quelconque concernant les

besoins et attentes des autochtones dans le domaine du para-pédagogique. Il a fallu prendre le temps de connaître cette clientèle, de voir comment elle se comportait, comment elle reagissait. Il a fallu aussi aller d'abord au plus pressant: les actions initiales que nous décrirons plus loin étaient faites en ce sens.

Cette problématique qui émerge, nous tenterons donc de la dégager dans les observations et les résultats d'un sondage dont nous ferons tout à l'heure état. Précisons toutefois que celle-ci ne sera véritablement complète que si elle tient aussi compte des données du vécu pédagogique qui sont reliées à la vie para-pédagogique de l'étudiant et de celles relatives au milieu socio-familial dont est issu l'étudiant et à l'univers culturel auquel il appartient. En effet, ces données constituent des déterminants importants des actions à entreprendre dans le domaine para-pédagogique. Nous exquisserons rapidement ces données à la fin de ce chapitre.

6.2 ACTIONS INITIALES

Durant la période de l'automne 1983 à l'automne 1985, les actions entreprises dans le domaine para-pédagogique l'ont été dans deux secteurs particuliers: l'aide financière et le travail social.

6.2.1 L'aide financière

L'aide financière fourni par le collège l'a été sous forme de prêts sans intérêt consentis aux étudiants autochtones dans l'attente de la réception de leurs allocations de fin de mois.

Les demandes ont été importantes et un problème ne tarda pas à se poser: celui de l'endettement des étudiants. Il fallut modifier alors la politique de prêt en retardant l'offre de fonds de dépannage après le 15è jour de chaque mois. Cette modification a été suivie d'une action de sensibilisation à la planification budgétaire auprès des étudiants autochtones: ceux-ci éprouvant beaucoup de difficulté à planifier leurs dépenses.

6.2.2 Travail social

Le travail social fait auprès des étudiants autochtones a été rendu possible par le fait que la personne dispensant les cours d'assistance sociale du programme d'Études amérindiennes était également à l'emploi du collège à temps partiel comme travailleur social. Cette personne était donc très au fait des problèmes familiaux et sociaux des autochtones et pouvait initier certaines interventions d'aide auprès d'eux.

En plus des interventions de type counselling, les activités suivantes ont pu être realisées avec la collaboration d'autres professionnels:

- Rencontres d'information sur les M.I.S., planning familial.

- Session de formation sur l'affirmation de soi.

6.3 OBSERVATIONS

Depuis l'hiver 1986, un certain nombre d'actions ont été menées auprès des autochtones et sont venus aussi s'ajouter à celles menées en aide financière et en travail social. Ces actions n'étaient cependant pas dirigées spécifiquement vers les étudiants autochtones; elles l'étaient plutôt vers l'ensemble des étudiants. Cependant, ces actions les concernaient et ont permis de dégager quelques observations sur leur vie para-pédagogique:

- Les étudiants autochtones ont tendance à se regrouper en fonction de leurs communautés d'origine. Il leur est difficile d'unir leurs efforts et de se donner un leadership commun. L'intégration comme groupe, si elle se réalise en classe, ne s'exprime pas encore à l'extérieur de celle-ci.

- L'implication des autochtones dans les activités étudiantes autres que sportives est encore faible. Il ne semble pas se reconnaître ni pouvoir s'exprimer dans ces activités. Ils ont ainsi tendance à ne pas demeurer au collège durant leur temps libre.

  À l'hiver 1987 cependant, une légère augmentation de la participation des étudiants autochtones aux activités étudiantes a été notée.

- Les étudiants autochtones aiment participer ensemble à des activités sportives. Ils s'y sentent valorisés de représenter leur groupe, y démontrent de l'assurance et réagissent très bien à l'aspect compétitif que peut avoir ce type d'activités.

À ce bilan plutôt mitigé, il convient cependant d'apporter les compléments suivants:

- À l'initiative du conseiller pédagogique responsable du dossier autochtone, des rencontres sociales se sont tenues à chaque session depuis l'hiver 1985. Ces rencontres regroupaient les étudiants autochtones, leurs professeurs et d'autres membres du personnel.

  Ces rencontres ont été un succès puisqu'elles ont permis un rapprochement des membres du personnel du collège avec les étudiants, et ce type de rapprochement est un facteur important d'intégration des étudiants à la vie de l'institution.

  Ce type d'activités à caractère social constitue donc une réalisation très positive.

- Au printemps 1987, un groupe d'étudiants autochtones a suscité

l'organisation d'une semaine culturelle "INNU" (autochtone) comportant une programme élaboré d'activités: spectacles de musique, exposition d'oeuvres d'arts, projection de films, kiosques d'information, couverture radio des événements...

Il s'agit d'une première au collège et il s'agit là d'une initiative à soutenir qui, souhaitons-le, marquera le début de l'organisation d'autres activités de type culturel.

Soulignons aussi que cette semaine INNU a été un événement suivi par toute la communauté autochtone de la région et que les leaders autochtones eux-mêmes se sont déplacés pour l'occasion afin d'échanger avec la direction du collège. Ce type d'événements, en plus de permettre l'expression de la culture autochtone au collège, est donc un moment privilégié pour développer des relations avec les responsables politiques des communautés autochtones et ainsi contribuer au développement du projet de formation qu'a le collège auprès des autochtones. D'ailleurs, avec le sens aigu de l'autorité qui caractérise les organisations autochtones, les leaders, lorsqu'ils se déplacent, s'attendent aussi à être reçus par leur vis-à-vis.

6.4 SONDAGE

À l'hiver 1987, un questionnaire sur les besoins et les attentes des étudiants a été administré à 20 étudiants autochtones. La passation de ce questionnaire visait à enrichir les observations faites sur les étudiants par une cueillette plus systématique de données.

Nous présenterons dans ce qui suit les résultats observés à ce sondage en comparant ses résultats à ceux observés chez l'ensemble de la population étudiante du collège à l'hiver 1986: 247 étudiants avaient alors rempli le questionnaire.

Ce questionnaire, soulignons-le, a été conçu au collège de Sherbrooke mais adapté par le collège de Sept-Iles et comporte 103 questions couvrant divers aspects de la vie de l'étudiant.

Le tableau 29 présente d'abord les constatations tirées des résultats du questionnaire en comparant les réponses des deux groupes identifiés plus haut. Ce tableau vise à mettre en relief ce en quoi les deux groupes se distinguent l'un de l'autre.

TABLEAU 29

Différences dans les caractéristiques, besoins et attentes

CONSTATATIONS	Autochtones %	Ensemble des étudiants %
1. Ils sont mal à l'aise pour parler devant un groupe	95%	75%
2. Ils dorment difficilement dû à des tracas	80%	60%
3. Ils ont de la difficulté à se concentrer pour lire un texte	80%	64%
4. Ils ont besoin d'aide pédagogique individuelle	75%	41%
5. Ils ont besoin de professeurs pour assurer leur développement social	75%	43%
6. Ils ont 21 ans et plus	75%	19%
7. Ils ont de la difficulté à se concentrer, à maintenir leur attention	75%	60%
8. Ils ont une vie amoureuse heureuse	70%	53%
9. Ils réussissent difficilement à trouver les incohérences et les failles dans un texte	70%	50%
10. Ils demeurent dans des unités de logement	65%	17%
11. Ils ont besoin d'information sur les MTS	55%	20%
12. Ils manquent d'un climat de tranquilité à la maison	55%	24%
13. La plupart du temps, l'étudiant répète souvent à peu près mot à mot ce qu'il trouve dans les livres	55%	32%

CONSTATATIONS	Autochtones %	Ensemble des étudiants %
14. Ils ont besoin d'information sur les méthodes contraceptives	50%	17%
15. Ils ont besoin d'information sur la sexualité de l'homme et de la femme	50%	24%
16. Ils perdent souvent le goût de l'effort	50%	30%
17. Ils préfèrent rencontrer l'ISEP pour les informer sur les programmes universitaires	45%	24%
18. Ils ont besoin d'information sur l'avortement	45%	20%
19. En pastorale, ils aiment les groupes de discussion	45%	27%
20. Ils se sentent à leur place dans l'orientation qu'ils ont choisie	45%	24%
21. Ils ressentent de la difficulté à s'exprimer avec les professeurs	40%	7%
22. En pastorale, ils aiment les camps de fin de semaine	40%	17%
23. Les revenus de la famille sont moins que 10 000$ annuellement	35%	10%
24. Ils ont des frères et des soeurs qui sont à la charge de leurs parents	35%	13%
25. Ils ont des enfants à leur charge	35%	4%
26. Ils s'inquiètent du financement de leur formation	30%	57%
27. Ils disposent d'environ 4 500$ annuellement pour aller aux études	30%	6%
28. Ils ont besoin d'information sur les drogues	20%	6%

Au tableau 29, certaines caractéristiques des étudiants autochtones peuvent être mises en évidence. Ainsi, 50% et plus des étudiants autochtones interrogés ont des résultats présentant des écarts d'au moins 20% plus élevés par rapport à l'ensemble des étudiants sur les aspects suivants:

- âge
- difficultés d'expression devant un groupe
- stress
- besoin d'information sur la sexualité et les sujets reliés
- manque de tranquilité à la maison
- besoin d'aide de type counselling pédagogique
- difficultés de motivation
- difficultés de compréhension de texte
- difficultés de concentration
- méthode de travail déficiente

Par ailleurs, moins de 50% des étudiants autochtones interrogés présentent des écarts d'au moins 20% plus élevé par rapport à l'ensemble des étudiants sur les aspects suivants:

- difficulté de communication avec les professeurs
- besoin d'aide en ISEP
- besoin d'informations sur les drogues, ...
- intérêt pour les activités de pastorale du type camp de fin de semaine
- revenus familiaux inférieurs à 10 000$
- enfants à charge

Sous la même forme que le tableau précédent, le tableau 30 présente les constatations tirées des résultats du questionnaire en comparant les réponses des deux groupes de répondants mais cette fois sur la base de leur ressemblance et non de leur différence.

TABLEAU 30

Ressemblances dans les caractéristiques, besoins et attentes

	CONSTATATIONS	Autochtones %	Ensemble des étudiants %
1.	Désire avoir confiance en soi-même	90%	87%
2.	Éprouve un besoin d'assistance dans le domaine de l'information scolaire et professionnelle	60%	55%
3.	Intéressé à participer à des activités de groupe	60%	64%
4.	S'ennuient dans certains cours et ont l'impression de perdre leur temps	50%	46%
5.	Les examens et les travaux importants les tracassent	45%	39%
6.	Éprouve de l'inquiétude face aux responsabilités à assumer avant d'être sur le marché du travail	40%	35%
7.	Avoir du support individuel	40%	34%
8.	Les expériences de vie et les voyages les intéressent beaucoup plus que les études	40%	45%
9.	La crainte de ne pouvoir terminer les études	35%	33%
10.	Je suis au collège de Sept-Îles parce que je n'ai pas le choix	25%	27%
11.	Les principales raisons pour lesquelles ils aimeraient être aidés: - la solitude, la timidité et l'expression de ses sentiments	24%	25%
12.	Trouve facilement les services offerts pour l'aide nécessaire	20%	21%

CONSTATATIONS	Autochtones %	Ensemble des étudiants %
13. Là où je demeure pour faire mes travaux je manque d'un espace convenable	20%	24%
14. S'ils avaient les moyens financiers, ils poursuivraient leurs études	15%	18%

À la lecture du tableau 30, il peut être observé que 50% et plus des étudiants autochtones et de l'ensemble des étudiants présentent les besoins et attentes suivants:

- besoin d'aide en ISEP
- intérêt pour la participation à des activités de groupe
- manque de confiance en soi
- manque d'information sur les services offerts au collège

6.5 AUTRES DÉTERMINANTS DE LA VIE PARA-PÉDAGOGIQUE

Comme nous l'avons souligné en 6.1, la problématique de la vie para-pédagogique de l'étudiant autochtone n'est complète que si elle tient compte du vécu pédagogique de l'étudiant, du milieu socio-familial dont il est issu et de l'univers culturel auquel il appartient. Ces données font ressortir à quel point l'étudiant autochtone est différent et à quel point aussi il est important d'avoir des interventions qui en tiennent compte. Examinons ces différents déterminants.

Nous avons décrit abondamment dans les chapitres précédents le vécu pédagogique de l'étudiant. De ce vécu, nous pouvons dégager un certain nombre de besoins qui peuvent trouver une réponse dans la vie para-pédagogique de l'étudiant et donc dans les services parallèles à l'enseignement qui y oeuvrent. Il peut s'agir aussi de caractéristiques qui déterminent des modalités particulières de prestation de services. Voici ces besoins:

- Besoins liés aux caractéristiques suivantes des étudiants: âge moyen de 23,4 ans, 50% de la clientèle provenant de l'extérieur de Sept-Iles, 36% n'ayant pas complété leurs études secondaires, 29% sont parents et ont en moyenne 1,7 enfants à charge.

- Taux de réussite scolaire se situant à 44%.

- "Échecs sessionnels par absence" contribuant significativement à l'abaissement du taux de réussite.

- Cheminement scolaire marqué par de fréquents changements de programme, de fréquentes interruptions et un temps de diplomation très long.

- Absentéisme aigu dans les cours.

- Gestion du temps difficile à effectuer.

- Méthode de travail déficiente.

- Difficulté d'expression en français.

- Vie de groupe marquée par l'ambivalence.

- Motivation extrinsèque aux études faible.

- ...

En ce qui concerne maintenant le milieu familial et social dont est issu l'étudiant, il est marqué par de nombreux problèmes qui ont été abondamment traité dans de nombreuses études. Celle de Valentine est particulièrement intéressante et résume bien la situation. (1) L'auteur y fait ressortir que les autochtones ont des conditions de vie inférieures à celles des autres Canadiens, condition de vie qui les placent dans une situation de marginalité par rapport à ceux-ci.

Un tel constat n'est pas sans conséquence pour la vie de l'étudiant. Il devient donc important d'ajuster à ce vécu les interventions d'information, d'animation, de counselling et d'aide technique que le collège assure à ses étudiants.

Finalement, les autochtones ont un univers culturel qui leur est propre. Nul n'est besoin de démontrer cette évidence. Ce qui importe cependant est de permettre que cette identité culturelle qui leur est propre s'exprime dans l'institution de diverses façons: spectacles, oeuvres d'arts, manifestations culturelles variées ...

(1) Tiré de Breton, Raymond. Les frontières culturelles et la cohésion du Canada. Montréal, l'Institut de recherches politiques, 1981. Pages 63 à 157.

Tant que n'est pas créé au collège un contexte permettant cette expression, nous ne traiterons pas les autochtones comme des êtres à part entière: nous les accepterons au collège mais à condition qu'ils laissent au vestiaire une part importante d'eux-mêmes, leur personnalité profonde, leur culture.

6.6 CONCLUSION

Nous pouvons dire, en terminant ce chapitre, que la problématique de la vie para-pédagogique de l'étudiant autochtone nous apparait maintenant beaucoup plus claire qu'elle ne l'était lorsque le collège implanta le programme d'Études amérindiennes à l'automne 1983.

Comme nous l'avons souligné dans le préambule en 6.1, la vie para-pédagogique de l'étudiant n'était pas une préoccupation majeure des initiateurs du projet d'intervention du collège auprès de la clientèle autochtone. L'expérience nous démontre cependant maintenant que les services parallèles à l'enseignement devront dans l'avenir jouer un rôle de plus en plus important afin que se réalise l'intégration véritable des étudiants autochtones dans l'institution et afin que la formation intégrale de l'étudiant autochtone soit véritablement poursuivie.

Notons en terminant que le conseiller pédagogique responsable du dossier autochtone au collège a fait un travail de sensibilisation important afin de susciter une plus grande implication des services parallèles à l'enseignement dans le projet du collège auprés des autochtones.

CHAPITRE 7

RESSOURCES

7.0 RESSOURCES

Dans ce chapitre, nous aborderons un domaine nouveau de préoccupation: celui des ressources mises à contribution pour la réalisation des activités que nous avons décrites ou dont nous avons implicitement traité dans les chapitres précédents.

Nous pouvons distinguer divers types de ressources: celles nécessaires à la réalisation des activités d'enseignement, celles liées aux activités de recherche et enfin, celles nécessaires aux activités de support et d'encadrement.

En ce qui nous concerne ici, les ressources investies pour soutenir les activités d'enseignement auprès des étudiants autochtones ne seront pas abordées. Celles-ci en effet sont déterminées par des mécanismes précis, exposés dans la convention collective des enseignants et, de plus, font l'objet d'une enveloppe budgétaire distincte de celle du collège: qu'il nous suffise donc de mentionner que la clientele étudiante constitue le paramètre clé régissant l'allocation de ce type de ressources et que, de ce fait, les activités d'enseignement ne sont possibles que dans la mesure où la clientèle étudiante génère les ressources nécessaires pour assurer leur réalisation.

Nous traiterons donc dans ce qui suit des ressources investies pour soutenir, d'une part, les activités de recherche et, d'autre part, les activités de support et d'encadrement. Les activités de recherche réfèrent aux activités décrites au chapitre 4: il s'agit essentiellement des efforts d'adaptation pédagogique faits qui dépassaient le cadre normal des activités d'enseignement. Les activités de support et d'encadrement réfèrent notamment, elles, aux activités suivantes:

- information scolaire auprès des candidats
- aide pédagogique aux étudiants
- information scolaire et professionnelle auprès des sortants
- animation et aide pédagogique aux enseignants
- perfectionnement du personnel
- suivi, mise à jour, évaluation, développement du programme d'Études amérindiennes
- développement et coordination des activités de recherche
- maintien et développement de relations avec les communautés autochtones, la DGEC, le MAIN et les autres intervenants ...

- activités habituellement assumées par les services parallèles à l'enseignement: animation socio-culturelle et sportive, counselling, aide financière, santé, pastorale, ...

- ...

Les ressources investies pour soutenir les activités de recherche et celles de support et d'encadrement l'ont été principalement par la DGEC, le collège et les communautés autochtones elles-mêmes. Cependant, il faut mentionner tout de suite que l'implication financière de la DGEC a été le facteur prépondérant puisque, sans cette aide financière, il eût été impensable que le collège et ses partenaires autochtones puissent assumer à eux seuls les coûts liés à la réalisation de ces activités. Le budget régulier du collège ne pouvait, en effet, permettre de supporter un tel fardeau et des allocations budgétaires spéciales étaient nécessaires.

Dans ce qui suit, nous envisagerons donc la question des ressources investies dans le projet d'intervention auprès des autochtones sous l'angle financier d'abord. Nous présenterons ainsi une analyse financière couvrant la période de 1982-83 à 1986-87. Nous ajouterons ensuite à cette analyse financière des commentaires afin d'en mieux apprécier les informations. Et enfin, nous apporterons des informations complémentaires qui permettront de couvrir l'ensemble de notre sujet.

Avant d'aborder comme telle l'analyse financière, les précisions suivantes doivent être apportées:

- Compte tenu du fait que la clientèle étudiante génère une partie du budget d'ensemble du collège (15%) et que cette partie du budget est affecté au financement de l'ensemble des services du collège, il a été assumé, dans l'analyse financière, que les revenus générés par la clientèle autochtone étaient égaux aux coûts des services généraux qu'elles recevaient au même titre que l'ensemble de la clientèle étudiante.

  Allocations et dépenses à ce titre, ne seront pas présentées dans l'analyse financière. À titre d'information, nous donnerons cependant celles-ci ici pour les différentes années sur lesquelles porte l'analyse financière:

Année 1982-83	= 7 100$	(17 étudiants autochtones)	
Année 1983-84	= 14 000$	(37	" ")
Année 1984-85	= 19 000$	(50	" ")
Année 1985-86	= 21 400$	(55	" ")
Année 1986-87	= 19 300$	(46	" ")

- Des dépenses ont été imputées dans certains services généraux du collège lorsque ceux-ci ont réalisé des activités s'adressant spécifiquement aux étudiants autochtones, activités qui entrainaient une diminution des services à l'ensemble de la clientèle.

7.1 ANALYSE FINANCIÈRE

7.1.1 Sommaire

1982-83		
Allocations	6 000	
Dépenses	8 500	
Excédent des dépenses		(2 500)
1983-84		
Allocations	22 000	
Dépenses	44 000	
Excédent des dépenses		(22 000)
1984-85		
Allocations	60 000	
Dépenses	62 800	
Excédent des dépenses		(2 800)
1985-86		
Allocations	120 000	
Dépenses	101 300	
Excédent des dépenses		18 700
1986-87		
Allocations	87 000	
Dépenses	103 700	
Excédent des dépenses		(16 700)

7.1.2 Année 1982-83

Allocations

Étude de pertinence et de faisabilité	6 000

Dépenses

Service d'un conseiller pédagogique (ETC = 0,1 professionnel + ETC = 0,05 soutien)	5 000
Coordination et contrôle de la phase pré-implantation (ETC = 0,05 cadre)	2 500
Autres frais (cf. tableau 31 en 7.1.7)	1 000
Total	8 500
Excédent des dépenses	(2 500)

7.1.3 Année 1983-84

Allocations

0,4 ETC enseignant pour fin de recherche	12 000
Mise en oeuvre du programme d'Études amérindiennes	10 000
Total	22 000

Dépenses

Recherches	12 000
Services de support à la clientèle autochtone	
. services d'aide financière et d'assistance sociale (ETC = 0,15 professionnel)	3 800
. service d'aide pédagogique (ETC = 0,2 professionnel)	8 000
Service d'un conseiller pédagogique à l'encadrement et au développement (ETC = 0,3 professionnel + ETC = 0,2 soutien)	15 400

Coordination et contrôle (ETC = 0,05 cadre)	2 500
Autres frais (voir tableau 31 en 7.1.7)	2 300
Total	44 000
Excédent des dépenses	(22 000)

7.1.4 Année 1984-85

Allocations

Support, encadrement pédagogique et recherches	60 000
Total	60 000

Dépenses

Recherche (ETC = 0,265 enseignant)	8 000
Opérations reliées à l'encadrement pédagogique (cf. tableau 31 en 7.1.7)	35 600
Service de support à la clientèle autochtone	
. services d'aide financière et d'assistance sociale (ETC = 0,1 professionnel)	2 500
. services d'aide pédagogique (ETC = 0,1 professionnel)	4 000
Service d'un conseiller pédagogique à l'encadrement et au développement (ETC = 0,2 professionnel + ETC = 0,2 soutien)	11 400

Coordination et contrôle (ETC = 0,25 cadre)	1 300
Total	62 800
Excédent des revenus	(2 800)

7.1.5 Année 1985-86

Allocations

Recherches	40 000
Support et encadrement pédagogique	80 000
Total	120 000

Dépenses

Recherches	27 300
Opérations reliées au support et à l'encadrement pédagogique (cf. tableau 31 en 7.1.7)	64 200
Service d'aide financière et d'assistance sociale (ETC = 0,1 professionnel)	2 500
Coordination et contrôle (ETC = 0,025 cadre)	1 300
Aménagement de locaux et acquisition d'équipement pour le personnel	6 000
Total	101 300
Excédent de revenus	18 700

7.1.6 Année 1986-87

Les dépenses de l'année 1986-87 sont faites sur une base prévisionnelle.

Allocations

Support et encadrement pédagogique	80 000
Recherche	7 000
Total	87 000

Dépenses

Opération reliées à l'encadrement et au support pédagogique	80 000
Recherche	7 000
Opérations reliées à la préparation du rapport bilan	14 100
Service d'aide financière et d'assistance sociale (ETC = 0,05 professionnel)	1 300
Coordination et contrôle (ETC = 0,025 cadre)	1 300
Total	103 700
Excédent de revenus	(16 700)

7.1.7 État détaillé de dépenses

Nous présentons ici un tableau établissant les dépenses réalisées à même les allocations spéciales de recherche et de support et d'encadrement pédagogique reçues de la DGEC.

TABLEAU 31

État détaillé de dépenses

COMPTE	82-83	83-84	84-85	85-86	86-87
Traitement enseignants (recherches)		12 000 (0,4ETC)	8 000 (0,265ETC)	27 340	7 000
Traitement PNE	5 000		18 115	35 130	38 450
Traitement soutien			8 605	10 684	12 050
Avantages sociaux			1 187	4 684	3 700
Frais déplacement		2 269	6 955	7 156	11 200
Frais d'information				1 002	2 000
Frais de réception				1 345	2 200
Téléphone et timbre				222	700
Conférenciers				1 500	1 500
Fourniture de bureau			292	801	1 700
Matériel spécialisé			386	1 628	4 000
Autres dépenses	1 000		54		2 500
T O T A L	**6 000$**	**14 269$**	**43 594$**	**91 492$**	**87 000$**

Si nous voulons toutefois avoir un portrait plus juste de la réalité, il nous faut imputer, comme nous l'avons souligné au début de ce chapitre, les dépenses de certains services généraux du collège qui ont réalisé des activités s'adressant spécifiquement aux étudiants autochtones, activités qui ont entraîné une diminution des services à l'ensemble de la clientèle étudiante. Cette imputation a été faite pour chaque année financière.

7.2 COMMENTAIRES

Les commentaires qui suivent s'appliquent aux données présentées dans l'analyse financière en 7.1.

Année 1982-83

C'est en 1982-83 qu'ont été faites les études préparatoires à l'implantation du programme d'Études amérindiennes. Les dépenses enregistrés à ce titre ont légèrement dépassé les allocations reçues.

Année 1983-84

L'année 1983-84 est la première année d'implantation du programme d'Études amérindiennes.

Des demandes budgétaires de 25 000$ avaient été adressées à la DGEC concernant certaines activités d'aide aux enseignants, d'information scolaire, d'aide aux étudiants, de relations avec les autochtones, ...

En matière de recherche, l'allocation reçue correspond à ce qui avait été demandé.

Des services d'aide financière et d'assistance sociale spécifiques ont été fournies aux étudiants autochtones (pour la description de ces activités, cf. 6.2). Ceux-ci n'avaient pas été prévus dans les demandes budgétaires. Il en est de même d'ailleurs pour les activités de coordination et de contrôle.

Année 1984-85

Les demandes budgétaires d'encadrement et de support pour 1984-85 étaient de 58 000$ et s'appliquaient aux activités d'aide aux enseignants, d'information du milieu, de support documentaire, de recherche, de perfectionnement, d'aide aux étudiants, d'information scolaire, de relation avec les autochtones et divers organismes. 80% du budget demandé concernait le salaire d'un professionnel et d'une demie secrétaire.

Les demandes budgétaires en matière de recherche étaient quant à elles de 0,8 ETC auquel s'ajoutait 1 700$ de frais divers.

L'allocation reçu de 60 000$ ne faisait pas la part entre les activités de support et d'encadrement et celles de recherche. Pour ce qui est des activités de recherche, une seule a été réalisée en 1984-85: celle-ci était en administration et a consommé 0,265 ETC. Par rapport aux demandes budgétaires, ne se sont pas concrétisés les projets de recherche concernant l'élaboration de guide pédagogique pour les trois cours d'assistance sociale "Problème sociaux, 388-211-77", "Techniques d'intervention sociale auprès des groupes, 388-311-77" et "Intervention sociale auprès des collectivités,

388-331-77" et pour le cours d'administration "Gestion du personnel, 401-430-79". Enfin, au cours de l'année, un projet de recherche a été déposé en langue montagnaise mais lui non plus n'a pas eu de suites.

Pour ce qui est des activités de support et d'encadrement pédagogique, le fait que le professionnel prévu dans les demandes budgétaires n'ait pu entrer en fonction avant février 1985 a nécessité, comme l'année précédente, une contribution extraordinaire du personnel déjà en place. De plus, certaines activités projetées durant l'année même n'ont pu se réaliser: perfectionnement du personnel, traduction en langue montagnaise de certains documents, déplacements pour fins d'information et promotion, ...

Les mêmes remarques qu'en 1983-84 s'appliquent pour ce qui concernent les services d'aide financière et d'assistance sociale de même que la coordination et le contrôle.

Année 1985-86

Les demandes budgétaires du collège en matière de support et d'encadrement pédagogique étaient de 94 000$. Ces demandes s'appliquaient essentiellement aux mêmes activités qu'en 1984-85: ce qui était toutefois différent, était l'ajout ou la revision à la hausse de coûts de fonctionnement (communication et information, perfectionnement, matériel spécialisé, services, honoraire et contrats ...).

La DGEC accorda une allocation de 80 000$ pour le support et l'encadrement pédagogique. Si on ne tient pas compte des coûts dont la demande budgétaire ne faisait pas état (aide financière et assistance sociale; coordination, contrôle et aménagement de locaux, et acquisition d'équipements pour le personnel), 64 200$ fut effectivement dépensé. Cet écart s'explique, d'une part, par le fait que le professionnel responsable du dossier autochtone ait pris quelques semaines de congé sans solde durant l'année et, d'autre part, que les activités suivantes restèrent en plan: voyage dans l'ouest, acquisition de matériel spécialisé, certains déplacements pour fins d'information et de promotion, ...

En matière de recherche, les demandes budgétaires du collège étaient de 1,0 ETC pour 1985-86. Ces demandes concernaient des recherches en français (0,5 ETC), en administration (0,2 ETC), en sciences politiques (0,1 ETC) et en philosophie (0,2 ETC).

En début d'année 1985-86, suite à des échanges avec la DGEC et à une revision des projets de recherche pour l'année, un montant supérieur aux demandes initiales fut accordé. Ainsi le collège reçut une allocation de 40 000$ pour la recherche.

Cette allocation permit le financement de trois activités de recherche: en français, en philosophie et en anthropologie. Le coût de ces activités représentait 27 300$.

Les activités qui demeurèrent à l'état de projet et ne furent pas

réalisées en 1985-86 furent les suivantes:

- Étude comparée des systèmes de gestion de différentes bandes (suite à la recherche de 1984-85).

- Réalisation d'un guide pédagogique pour le cours "Pensée politique des Indiens du Canada, 385-948-78".

- Préparation de matériel pédagogique audio-visuel adapté pour le cours "Introduction aux principes administratifs, 401-901-75".

- Préparation du matériel pédagogique audio-visuel adapté pour le cours "Gestion du personnel, 401-430-79".

Les mêmes remarques qu'en 1983-84 s'appliquent pour ce qui concernent les services d'aide financière et d'assistance sociale de même que la coordination et le contrôle.

Il faut ajouter aussi que les dépenses reliées à l'aménagement de locaux et l'achat d'équipements pour le conseiller pédagogique responsable du dossier autochtone et sa secrétaire n'avaient pas été prévue non plus. Précisons que ces locaux en plus de loger du personnel contiennent un centre documentaire comprenant environ 500 documents traitant des questions autochtones.

Année 1986-87

Le collège ne formula pas de demandes budgétaires concernant le support et l'encadrement pédagogique en 1986-87 puisqu'il avait été convenu, avec la DGEC, que le financement serait récurrent.

L'année financière 1986-87 n'étant pas terminée, il n'est possible d'établir les dépenses de support et d'encadrement pédagogique que sur une base prévisionnelle. Sur cette base, il est donc prévu que les montants alloués seront dépensés pour les activités courantes de support et d'encadrement pédagogique qui sont d'ailleurs les mêmes qu'en 1985-86.

Pour ce qui est des activités de recherche, un montant de 7 000$ fut demandé pour réaliser une recherche en administration. Le montant demandé fut accordé et la recherche fut réalisée telle que prévu (pour la description de celle-ci, référez à 4.1.7).

Parmi les dépenses non-prévues, il faut signaler, comme pour les années antérieures, les dépenses du service d'aide financière et d'assistance financière et celles de coordination et de contrôle. À celles-ci s'ajoutent cependant les dépenses reliés à la préparation du rapport-bilan qui constitua pour le collège en 1986-87 une opération d'envergure qui mobilisa considérablement d'énergie.

En effet, un conseiller pédagogique et deux secrétaires furent

totalement affectés à ce dossier pendant deux mois. De plus, du personnel des services aux étudiants, du registrariat, de l'informatique, des services financiers y contribuèrent aussi pour des durées variables.

Sommaire

Depuis l'année 1982-83, le collège à réalisé un excédent de dépenses de 25 300$. C'est donc dire que les allocations reçues de la DGEC n'ont pas été suffisantes pour couvrir les coûts réels des activités réalisées auprès de la clientèle autochtone.

L'excédent des dépenses a été particulièrement marqué en 1983-84. Il s'agissait de la 1ère année d'implantation du programme et le collège a dû supporter avec ses propres ressources le surcroît de travail engendré.

En 1984-85 et en 1985-86, des activités de recherche n'ont pas été réalisées. Il est difficile de chiffrer celles-ci pour 1984-85 étant donné la nature de l'allocation consentie. Cependant, si nous appliquons à celle-ci la proportion que représentait les demandes budgétaires en matière de recherche par rapport à l'ensemble de la demande budgétaire et que nous soustrayons du montant obtenu le coût des activités de recherche réalisées, nous obtenons le résultat suivant:

$$\left(\frac{26\ 000\$}{84\ 000\$} \times 60\ 000\$\right) - 8\ 000\$ \sim 10\ 600\$$$

$$26\ 000\$ = 0{,}8\ \text{ETC} + 1\ 700\$$$

où 10 600$ représente le coût des activités de recherche non-réalisées. Par ailleurs, nous savons qu'en 1985-86 les activités de recherche non-réalisées représentent 12 700$. Il s'agit donc là tant en 1984-85 qu'en 1985-86 de dépenses reportées qui viendront éventuellement augmenter l'excédent cumulé des dépenses.

Pour ces deux mêmes années, des activités de support et d'encadrement n'ont pas été réalisées non plus. Celles-ci ont été décrites plus haut. Là aussi, il peut s'agir de dépenses reportées qui auront le même effet de hausse de l'excédent cumulé des dépenses.

En 1984-85, le coût de ces activités de support et d'encadrement non-réalisées peut être évalué en appliquant, de façon analogue à ce qui vient d'être fait pour les activités de recherche plus haut, la proportion que représentait les demandes budgétaires en matière de support et d'encadrement par rapport à l'ensemble de la demande budgétaire à l'allocation consentie puis en soustrayant de ce résultat le coût des activités de support et d'encadrement réalisées soit:

$$\left(\frac{58\ 000\$}{84\ 000\$} \times 60\ 000\$\right) - 35\ 600\$ \sim 6\ 400\$$$

où 6 400$ représente les dépenses reportées en matière du support et d'encadrement en 1984-85. En 1985-86, la valeur de ces dépenses reportées peut être évaluées elles à 10 800$.

Ainsi donc, nous pouvons maintenant déterminer un excédent cumulé des dépenses tenant compte des dépenses reportées. Étant entendu qu'en 1986-87 il n'y a pas de dépenses reportées, l'excédent cumulé des dépenses incluant les dépenses reportées est égal à:

> excédent de dépenses + dépenses de recherche reportées en 1984-85 et 1985-86 + dépenses de support et d'encadrement reportées et 1984-85 et 1985-86 = 25 300$ + (10 600$ + 12 700$) + (6 400$ + 10 800$) = 65 800$

En terminant le commentaire du sommaire, soulignons qu'en ce qui concerne 1986-87, l'essentiel du déficit prévu est lié à la préparation du rapport-bilan.

Enfin, afin de compléter l'étude des données présentées au sommaire, nous présentons dans le tableau 32 les dépenses faites annuellement en distinguant celles reliées aux activités prévues dans les allocations spéciales et celles non-reliées.

TABLEAU 32

Allocations et dépenses

	82-83	83-84	84-85	85-86	86-87
Allocations	6 000$	22 000$	60 000$	120 000$	87 000$
Dépenses reliées	6 000	14 300	43 600	91 500	87 000
Dépenses non-reliées	2 500	29 700	19 200	9 800	16 700

7.3 INFORMATIONS COMPLÉMENTAIRES

En complément à ce qui vient d'être décrit en 7.1 et 7.2, d'autres ressources ont aussi été mises à contribution dans les activités réalisées auprès de la clientèle autochtone. Mentionnons d'abord celles relatives à la coordination entre le collège et les bandes.

7.3.1 Coordination collège-bandes

Durant la phase de pré-implantation du programme d'Études amérindiennes, la coordination entre le collège et les bandes

montagnaises s'est faite via un groupe de travail regroupant les répondants en matière d'éducation des bandes et des représentants du collège. Les bandes de la basse Côte-Nord et de Schefferville étaient quant à elles représentées à ce groupe de travail par un employé du MAIN.

En octobre 1983, un comité conjoint collège-bandes a été formé. Son mandat, sa composition et son fonctionnement ont été définis dans les termes suivants:

Mandat:

- Assurer le suivi de l'évaluation du programme d'Études amérindiennes.

- Faire l'analyse des situations vécues tant par les étudiants que par les professeurs du programme.

- Assurer des liens avec les organismes impliqués dans la promotion des Amérindiens.

- Réaliser toute activité de promotion et de développement du programme.

- Assurer un support adéquat à toutes les activités d'apprentissage impliquant étudiants et professeurs.

Composition:

- Bandes montagnaises: les représentants en éducation des bandes de Pointe-Bleue, de Betsiamites, de Sept-Iles et Malioténam, de Mingan, de Schefferville, des Escoumins, de Natashquan, de la Romaine et de St-Augustin (ces trois dernières bandes sont représentées par une seule personne).

- Cégep de Sept-Iles: le directeur des services pédagogiques, le conseiller pédagogique responsable du programme, l'aide pédagogique responsable du suivi des étudiants du programme, un professeur représentant les professeurs dispensant des cours aux étudiants du programme et un consultant.

- Invités: de façon ad hoc, les étudiants du programme pourront être invités à déléguer un de leurs représentants à des réunions du comité lorsque celui-ci discutera un point nécessitant leur présence.

- Observateurs: un représentants du ministère des Affaires indiennes, un représentant de la DGEC et le responsable au ministère de l'Éducation des activités en milieu amérindien et inuit.

Fonctionnement:

- Nomination d'un président du comité qui sera un montagnais choisi par les représentants des bandes.

- Le secrétaire du comité sera assuré par le collège.

- Le comité conjoint se réunira trois fois par année: en septembre, en janvier et en juin.

- Le budget de déplacement servant à couvrir les frais de participation aux réunions du comité conjoint sera administré par le collège.

Un protocole d'entente a aussi été convenu entre le collège et les bandes afin d'établir les responsabilités de chaque partenaire:

Responsabilités du collège:

- Dispenser une formation de qualité aux étudiants.

- Assurer l'information sur le programme d'Études amérindiennes aux candidats et aux bandes.

- Fournir l'ensemble des services de support: coordination et contrôle des enseignements, développement du programme, suivi des étudiants et information scolaire.

- Réaliser des activités de recherche et de développement sur des sujets reliés au programme et ce, en fonction des besoins et des ressources disponibles.

Responsabilités des bandes:

- Assurer un support dans l'information sur le programme dispensée au niveau des réserves.

- Fournir des informations nécessaires à la préparation et à l'adaptation des cours du programme.

- Préparer l'intégration des diplômés à l'intérieur des réserves.

- Assurer le support financier aux étudiants du programme.

- Identifier les besoins et les attentes des bandes en matière de formation collégiale.

Responsabilités conjointes:

- Assurer l'évaluation des diplômés.

- Dispenser l'information générale sur le programme dans la population.

- Développer des liens avec les universités.

- Faire des contacts ou des représentations auprès d'organismes gouvernementaux.

L'étape suivante de l'évolution de la structure de coordination entre le collège et les bandes a été marqué par l'arrivée de l'IECAM en tant qu'organisme mandaté pour représenter les bandes attikameks et montagnaises dans les questions d'éducation. La clarification des mandats, composition et fonctionnement des nouvelles structures de coordination a été faite lors de deux réunions importantes dont nous nous reproduisons ici des extraits:

Rôle de IECAM (extrait du compte rendu de la réunion du 15 juin 1984

"Dans un premier temps, les participants examinent le protocole d'entente convenu lors de la réunion du comité conjoint ayant eu lieu en octobre 1983. À partir de la liste des responsabilités décrites dans le protocole, les participants identifient les responsabilités qui pourraient être assurées dorénavant directement par l'IECAM.

Au niveau de l'information scolaire, on convient que les responsables amérindiens en matière d'information scolaire et les responsables du collège de l'information sur le programme d'Études amérindiennes doivent jouer des rôles complémentaires. Il faut que le collège développe avec les agents de liaison des relations semblables à celles qu'il a déjà avec les responsables de l'information scolaire dans les commissions scolaires: rencontres de planification sur l'information scolaire à donner, rencontres d'information avec les étudiants,...

Un comité de travail devrait éventuellement être formé afin d'échanger de l'information sur le programme d'Études amérindiennes, sur les besoins des étudiants,... On mentionne qu'il serait pertinent d'inviter, lors des réunions, des agents de liaison des bandes et des responsables de l'information scolaire au collège, Mireille Cyr du ministère des Affaires indiennes. On souligne également qu'à l'occasion des agents de liaison des bandes pourraient être invités aux réunions du comité chargé d'assurer le suivi du programme d'Études amérindiennes si le sujet à l'ordre du jour concerne l'information sur le programme.

L'IECAM est l'organisme qui a le mandat de représenter les bandes sur les questions éducatives et culturelles. Compte tenu de ce fait, il n'apparaît plus pertinent de maintenir le comité conjoint de coordination comme nous l'avons connu jusqu'à maintenant puisque les représentants à ce comité ne disposent pas de mandat de représentation de leurs bandes. On convient donc de former un comité regroupant des représentants de l' IECAM, du ministère des Affaires indiennes, du ministère de l'Éducation du Québec et du Cégep de Sept-Iles. Ce comité assurera dorénavant la planification, la coordination et l'évaluation de toutes les activités relatives du programme d'Études amérindiennes. Il est suggéré que ce soit le Cégep de Sept-Iles qui ait l'initiative de convoquer les réunions de ce comité."

Mandat, composition et fonctionnement du comité IECAM/CÉGEP
(extrait du compte rendu de la réunion du 11 février 1985)

"Les participants font un retour sur la réunion du 15 juin 84 au cours de laquelle la question du rôle nouveau de l'IECAM avait été abordée. Une copie du procès-verbal de cette réunion est remise aux participants. Les participants acceptent le mandat et la composition qui avaient été établis lors de cette réunion. Ils précisent, au niveau du fonctionnement, qu'il devrait y avoir au moins trois réunions annuellement: la première en août, la seconde en janvier et la troisième en mai ou juin. Il ne devrait pas y avoir un nombre fixe de membres représentant les différentes parties: le nombre de même que l'identité des représentants sont laissés à la discrétion des organismes qu'ils représentent.

Les participants conviennent que le comité IECAM/CÉGEP doit débattre des orientations du programme; il n'a pas à débattre des questions relevant de la gestion quotidienne des activités du programme. Ce niveau de préoccupation devrait relever, de l'avis des participants, d'un groupe de travail formé principalement du conseiller pédagogique, des agents de liaison des bandes et des professeurs selon le besoin."

Il faut souligner que les réunions IECAM-collège ont un peu souffert du fait que la bande de Sept-Iles/Malioténam se soit retiré du CAM (et de l'IECAM par conséquent) jusqu'en 1987. Ce problème est toutefois maintenant résolu. Il a fallu cependant, pendant toute cette période, user de diplomatie pour garder le contact avec Kanemetat (Commission scolaire de Sept-Iles/Malioténam) tout en respectant les structures établies.

De la même façon, la direction du collège n'a pas toujours été présente aux réunions du comité IECAM-collège en 1985 et en 1986. Ceci constitue une faiblesse explicable sans doute par le mouvement de personnel qu'il y a eu dans l'équipe de

direction du collège.

La participation de la DGEC, elle, a été constante et on doit mentionner que la présence du porteur du dossier autochtone à la DGEC, M. Pierre Martin, a constitué un point tournant dans le travail de ce comité. M. Martin y a apporté depuis 1985 une contribution remarquable et il était précieux tant pour le collège que pour les bandes de savoir qu'ils pouvaient compter sur lui.

Le MAIN a, de son côté, participé aux réunions de coordination entre les collèges et les bandes depuis le tout début en 1982. Il y a eu beaucoup de changements dans le personnel le représentant aux réunions de coordination. Sa présence a cependant toujours été jugé importante par tous les participants.

Actuellement, donc, la coordination entre le collège et les bandes s'exprime maintenant à deux niveaux principaux: celui du comité IECAM-collège et celui du groupe de travail regroupant le conseiller pédagogique, les agents de liaison et les enseignants.

Pour assurer le fonctionnement de ces mécanismes de coordination, le collège, les bandes, la DGEC et le MAIN investissent des ressources humaines importantes.

7.3.2 Autres ressources

Dans un autre ordre d'idées, d'autres ressources ont aussi été investies par les bandes:

- Suivi des étudiants par les agents de liaison des bandes.

- Don d'oeuvres d'art de l'IECAM au collège afin d'assurer une meilleure visibilité de la présence autochtone dans l'institution.

7.3.3 Autres informations

Pour compléter l'information donnée en 7.2 sur le professionnel engagé en 1985 pour assumer la responsabilité du dossier autochtone, nous présentons dans ce qui suit les tâches de celui-ci:

- conseiller et animer les professeurs qui enseignent aux étudiants du programme en Études amérindiennes afin, notamment, de mieux adapter les cours à la clientèle;

- conseiller le personnel professionnel et cadre chargé de l'encadrement, du suivi, de l'évaluation et du développement du programme d'Études amérindiennes;

- apporter aide et support aux départements dans la coordination des enseignements dispensés par les professeurs impliqués dans la prestation de cours aux étudiants du programme d'Études amérindiennes;

- contribuer à l'implantation et au développement d'un centre de documentation en études amérindiennes;

- développer et coordonner les activités de recherche liées au programme: susciter des projets de recherche, aider à la formulation des projets, orienter les chercheurs vers les sources de financement nécessaires, analyser les projets, collaborer à la réalisation des projets, assurer le suivi et l'évaluation des activités de recherche;

- conseiller sur les questions relatives au perfectionnement du personnel enseignant impliqué dans le programme;

- contribuer à l'encadrement et au suivi des étudiants du programme, à l'aide aux étudiants en difficulté d'apprentissge et d'adaptation;

- collaborer à l'information sur le programme auprés des sortants du secondaire et des autres candidats et à l'information aux finissants sur les débouchés universitaires et les perspectives d'emploi;

- collaborer à l'organisation d'activités d'animation pour les étudiants amérindiens;

- maintenir et développer des relations avec les bandes et autres intervenants en matière d'éducation auprès de la clientèle amérindienne et avec les groupes intéressés par les questions d'éducation interculturelle dans le réseau collégial;

- d'une manière générale, oeuvrer au développement des services de formation à la clientèle amérindienne du collège.

Il faut noter aussi que le conseiller pédagogique depuis son entrée en fonction en 1985 a dû assumer, par défaut, beaucoup de responsabilités qui ne figuraient pas comme telles dans ses tâches. Ainsi, le manque de responsabilisation des divers services du collège à l'endroit de la clientèle autochtone a fait que trop souvent tout ce qui portait l'étiquette autochtone lui était automatiquement référé. De plus, le rôle de représenter le collège auprès des organismes extérieurs lui a été dévolu en raison, sans doute, des importants mouvements de personnel qu'il y eu au niveau de la direction du collège. Enfin, les bandes elles-mêmes ont eu souvent tendance à s'en remettre au conseiller pédagogique plutôt qu'à leurs agents de

liaison: ce qui a contribué à alourdir considérablement la tâche du conseiller pédagogique.

Des correctifs devront donc être apportées à ces situations et la revision des tâches du conseiller pédagogique devra être faite à la lumière de la nouvelle problématique de la présence autochtone au collège.

CHAPITRE 8

ÉLÉMENTS DE PROSPECTIVE

8.0 ÉLÉMENTS DE PROSPECTIVE

Au terme de ce rapport, nous entendons dans ce dernier chapitre dégager des éléments de prospective sur la présence des autochtones au collège.

Ayant, en effet, dans les chapitres qui précèdent, exposé tant la problématique de départ que l'évolution de la situation sous divers éclairages, nous sommes maintenant en mesure de faire le point sur la situation actuelle, de décrire en somme, la problématique nouvelle posée par la présence des autochtones au collège après quatre années d'expérimentation, et d'identifier les orientations que le collège doit prendre dans l'avenir pour mieux desservir cette clientèle.

Pour mener à bien cet exercice, nous verrons, dans un premier temps, à évaluer l'atteinte de nos objectifs de départ. Nous examinerons ensuite diverses questions sous l'angle tant de la problématique actuelle que de la prospective à dégager.

Le lecteur prendra note que les orientations qui sont proposées dans les prochains sous-chapitres peuvent parfois se recouper, la diversité des approches des problèmes présentés expliquant cette situation.

8.1 ÉVALUATION DES OBJECTIFS DE DÉPART

À la fin du premier chapitre, nous avons identifié quels étaient les objectifs que le collège avait au moment de l'implantation du programme d'Études amérindiennes. Nous reprendrons maintenant ceux-ci afin d'évaluer leur degré d'atteinte.

Le premier objectif poursuivi par le collège était d'ordre général: il s'agissait d'améliorer l'accessibilité aux études collégiales des autochtones et leur persistance à poursuivre celles-ci. Dans quelle mesure pouvons-nous dire que le collège a atteint cet objectif?

Les données présentées au chapitre 2 (tableaux 3 et 4 et figure 1) nous permettent de voir que la clientèle autochtone du collège a connu trois phases distinctes:

- De l'automne 1971 à l'hiver 1980, la clientèle autochtone est très faible (une moyenne de deux étudiants par session). Cette période est celle où se manifeste de la façon la plus criante les problèmes d'accessibilité aux études collégiales des autochtones.

- De l'automne 1980 à l'hiver 1983, la clientèle autochtone connaît une progression soutenue passant de 5 étudiants à l'automne 1980, à 13 à l'automne 1981 pour enfin atteindre 17 étudiants à l'automne 1982. Cette période semble marquée par le phénomène de prise en charge des communautés autochtones: en effet, cette prise en charge inciterait les décrocheurs à retourner aux études et ceux qui y sont déjà, à poursuivre celles-ci.

Cependant, comme le démontre le tableau 27 au chapitre 3, le taux de réussite des étudiants durant cette période est très faible (31 %) et le taux d'échecs sessionnels par absence est très élevé (36%). Dans la mesure où la persistance dans les études collégiales peut être mesurée par ces deux indicateurs (particulièrement le second), un problème majeur se pose donc à ce niveau.

Nous pensons, quant à nous, que le taux de réussite peut être un indicateur de la persistance scolaire dans la mesure ou la réussite est l'expression d'un niveau de performance soutenue de l'étudiant. Quant au second indicateur, le taux d'échecs sessionnels par absence, il apparaît précisément comme une expression de l'absence d'un tel niveau de performance soutenue de l'étudiant.

. De l'automne 1983 à l'hiver 1987, la clientèle autochtone fait, d'abord, à l'automne 1983, plus que doubler par rapport à l'année précédente puis, durant les années suivantes, se maintient à un plateau de 50 étudiants.

La hausse du nombre d'étudiants confirme la tendance amorcée durant la période précédente, soit l'amélioration de l'accessibilité aux études collégiales des étudiants autochtones. Et, de plus, on note une consolidation de cette tendance par une "phase plateau" de 3 ans.

Comme l'indique le tableau 15 du chapitre 3, il y a aussi une augmentation du taux de réussite (44 %) et une diminution du taux d'échecs sessionnels par absence (26 %). Dans la mesure où ces deux indicateurs, comme nous l'avons souligné plus haut, peuvent rendre compte de la persistance dans les études collégiales, il y a donc une amélioration notable de la situation en dépit du fait qu'une situation problématique, il faut bien le souligner, continue de persister à ce niveau.

Nous n'avons, en effet, qu'à souligner que, dans un programme comme celui de Sciences humaines sans mathématiques, qui n'a pourtant pas la réputation d'attirer les étudiants les plus forts du collégial, les taux de réussite et d'échecs sessionnels par absence sont respectivement de 66% et 4%.

Sur la base de ces données, nous pouvons dire que le collège a atteint son objectif d'améliorer l'accessibilité aux études collégiales des autochtones et leur persistance à poursuivre celles-ci. Il demeure cependant que la situation continue d'être problématique en ce qui concerne la persistance dans les études collégiales comme le démontre la performance scolaire des étudiants. Il y a une amélioration de la situation mais non correction définitive du problème: cela nécessitera des actions appropriées sur lesquelles nous élaborerons plus loin.

Les autres objectifs poursuivis étaient plus spécifiques et découlaient du premier. Le premier de ces objectifs était de répondre aux besoins de formation des autochtones.

Il nous faut distinguer ici les besoins de formation des communautés autochtones et ceux des individus eux-mêmes. En ce qui concerne les besoins de formation des communautés autochtones, le collège en collaboration avec ses partenaires a procédé à l'élaboration puis à l'implantation du programme d'Études amérindiennes. À la fin de la phase d'implantation, une évaluation du programme a été faite et des modifications y ont été apportées. Cette opération visait essentiellement à s'assurer que le programme réponde toujours bien aux besoins des communautés autochtones pour lesquelles il avait été créé. Le sous-chapitre 2.3 fait longuement état des modifications qui ont été apportées au programme alors. Ces modifications constituaient, précisons-le, des ajustements suite à l'expérimentation et non une remise en question du programme.

En ce qui concerne maintenant les besoins de formation des individus, il nous faut mentionner que ceux-ci ont été en quelque sorte assimilés aux besoins des communautés dans le projet d'implantation du programme d'Études amérindiennes. En effet, ce qui importait d'abord aux représentants autochtones était de combler l'écart observé entre le milieu de vie des étudiants et le milieu des études; cet écart était perçu comme le facteur déterminant expliquant les problèmes de scolarisation collégiale des autochtones. Il devait donc y avoir pour les autochtones une période de temps où besoins des communautés et besoins des individus seraient d'une certaine façon assimilés l'un à l'autre, période de temps au terme de laquelle les étudiants pourraient éventuellement s'orienter vers un nombre plus varié de programmes collégiaux.

En vertu de cette problématique particulière, le collège a donc fait un focus important sur le programme d'Études amérindiennes. C'est via ce programme que la réponse aux besoins de formation des individus a d'abord été recherchée. Cependant, il faut souligner que la clientèle autochtone du collège, elle, a évolué plus rapidement qu'on ne l'avait initialement prévu. Ainsi, l'examen du tableau 5 du chapitre 2, nous montre clairement qu'à partir de l'automne 1985 (après, en somme, la phase d'implantation du programme d'Études amérindiennes) il y a une redistribution importante de la clientèle autochtone dans les programmes du collège: alors que le programme d'Études amérindiennes attirait jusqu'alors en moyenne 71% des étudiants autochtones à chaque session, ce pourcentage tombe à 46% à l'automne 1985 puis diminuera progressivement jusqu'à 38% à l'hiver 1987.

Cette redistribution, elle peut être interprétée, nous pensons, de façon très positive. D'une part, elle correspond à un souhait exprimé par les représentants autochtones eux-mêmes, et ce, dans l'optique tant d'une réponse aux besoins des individus qu'à ceux de leurs communautés. D'autre part, elle est le signe d'une certaine normalisation: les étudiants éprouvent moins cette coupure entre leur

milieu de vie et celui des études du fait de l'existence du programme d'Études amérindiennes et de la présence d'une masse critique d'étudiants autochtones dans le collège. Il reste, bien sûr, des ajustements à faire de la part du collège, notamment au chapitre de l'encadrement et du support accordé aux étudiants, afin de mieux répondre à cette réalité: nous pensons ici surtout aux services aux étudiants tels l'animation socio-culturelle et sportive, le counselling d'orientation, l'aide spirituelle, l'aide technique (logement, transport, assistance financière, ...), ... sur lesquelles services nous reviendrons plus loin.

En résumé, donc, tant en ce qui concerne la réponse aux besoins de formation des communautés autochtones qu'à ceux des individus, le collège a atteint ses objectifs de façon très satisfaisante.

Nous allons maintenant aborder un second objectif spécifique que le collège s'était donné à l'origine de son projet d'intervention auprès des autochtones. Cet objectif correspond en fait à l'objectif double que poursuit le programme d'Études amérindiennes. Ce programme vise en effet à favoriser l'accès tant aux études universitaires qu'à des fonctions de travail au sein des communautés autochtones. Nous devons donc ici nous demander dans quelle mesure le programme a effectivement préparé à des études universitaires ou à l'exercice de fonctions de travail dans les communautés autochtones.

Il faut, pour ce faire, référer au tableau 25 et compléter les informations qui s'y trouvent par celles qui suivent. Si l'on s'en tient aux étudiants qui ont obtenu un DEC ou qui sont sur le point de l'obtenir, cinq d'entre eux sont des étudiants du programme d'Études amérindiennes, et parmi ceux-ci un étudiant y a déjà été inscrit pendant 3 sessions. Si l'on considère donc ce petit échantillon de 6 étudiants, on constate que 2 travaillent pour leurs communautés (conseil de bande), 3 sont à l'université et le dernier poursuit des études collégiales dans un autre programme.

Sur la base des observations faites sur ce petit groupe d'étudiants, nous pouvons donc dire que le programme d'Études amérindiennes remplit bien les objectifs pour lesquels il a été conçu. Il s'agit toutefois d'un échantillon assez réduit mais les raisons d'une telle situation sont d'abord liées au taux de réussite des étudiants au collège et à leur cheminement scolaire, questions que nous avons longuement abordées au chapitre 3. Elles peuvent être aussi liées à la possibilité qu'ont les étudiants d'exercer des fonctions de travail dans leurs communautés en dépit du fait que leur formation n'est pas complétée.

Un troisième objectif spécifique que le collège s'était donné était celui de développer des activités de recherche sur les sujets reliés au programme d'Études amérindiennes. En effet, il apparaissait nécessaire au collège de faire des efforts d'adaptation pédagogique spéciaux afin qu'une formation de qualité soit dispensée aux étudiants autochtones de ce programme.

Nous avons, au chapitre 4, longuement traité de cette question. Le lecteur aura pu ainsi constater qu'à chaque année depuis 1983-1984 des recherches ont été faites sur les cours du programme d'Études amérindiennes. Ces recherches s'ajoutaient elles-mêmes aux efforts d'adaptation pédagogique inhérents au travail habituel de l'enseignant.

En regard de cet objectif, le collège a donc, avec l'appui financier de la DGEC, réalisé plusieurs activités de recherche répondant à des besoins importants, activités dont les retombées ont souvent dépassé par ailleurs leur cadre disciplinaire d'origine. Nous reviendrons plus loin dans ce chapitre sur la problématique propre à ces recherches et sur les orientations à leur donner dans l'avenir.

Le quatrième objectif spécifique que le collège s'était donné était de fournir aux étudiants autochtones du programme d'Études amérindiennes un support et un encadrement pédagogiques conformes à leurs besoins propres.

Au chapitre 7 portant sur les ressources, nous avons décrit quelles avaient été, depuis l'implantation du programme d'Études amérindiennes à l'automne 1983, les ressources mises à contribution pour assurer le support et l'encadrement des étudiants autochtones. À propos de celles-ci, il convient de faire les remarques suivantes:

- Ce n'est qu'à l'hiver 1985, soit, à toutes fins pratiques, à la fin de la période d'implantation du programme d'Études amérindiennes que le collège a pu bénéficier de l'aide financière lui permettant d'engager un professionnel pour assumer la responsabilité du dossier autochtone. Ce n'est enfin qu'à l'automne 1985 que le personnel de soutien requis a pu être à son tour engagé et que l'aménagement dans des locaux appropriés a pu être complété.

  Une telle situation n'a certes pu créer un contexte optimal de support et d'encadrement des étudiants autochtones. Le collège a supporté jusqu'à l'hiver 1985 à même les ressources humaines dont il disposait le surcroît de travail créé par l'implantation du programme d'Études amérindiennes. Celles-ci ont rempli leur tâche du mieux qu'elles pouvaient mais, encore une fois, dans un contexte qui n'optimisait pas les chances de réussite de l'opération.

- Étant donné que l'essentiel des interventions du collège auprès de la clientèle autochtone s'articulait dès le départ autour du programme d'Études amérindiennes, l'encadrement et le support donnés aux étudiants a été surtout de nature pédagogique. Une dimension fort importante de l'encadrement et du support qui doivent être donnés aux étudiants a ainsi été occultée: il s'agit du support et de l'encadrement fournis par des services tels l'animation culturelle et sportive, le counselling d'orientation, l'aide financière, la pastorale, le counselling d'emploi, l'assistance sociale, l'aide psychologique..

Or il s'avère, comme le démontre bien le chapitre 6 consacré à ce sujet, qu'il y a là des besoins très importants chez la clientèle autochtone et qu'un meilleur support et encadrement à ce niveau constitue la clé tant pour résoudre plusieurs problèmes auxquels fait face cette clientèle que pour assurer un meilleur rayonnement du collège dans les communautés autochtones elles-mêmes.

Sous réserve donc des deux remarques que nous venons de faire, le collège a fourni aux étudiants autochtones un support et un encadrement visant à répondre à leurs besoins propres.

Enfin le dernier objectif spécifique que le collège s'était donné était d'assurer des relations avec les communautés autochtones, les organismes partenaires et les autres intervenants.

Cet objectif a été, nous estimons, particulièrement bien rempli. En effet, comme cela est décrit en détail en 7.3, la coordination entre le collège et les communautés autochtones s'est toujours faite par des mécanismes précis: groupe de travail, comité conjoint collège-bandes puis comité IECAM-Collège. La coordination s'est même enrichie depuis l'entrée en scène de l'IECAM d'une structure de coordination complémentaire plus centrée sur le vécu pédagogique des étudiants et des enseignants.

Les organismes partenaires que sont la DGEC et le MAIN jouent aussi un rôle prépondérant et sont notamment représentés au Comité IECAM-Collège.

Enfin, les relations avec les autres intervenants impliqués ou intéressés par la formation des autochtones sont un domaine auquel des énergies importantes doivent être consacrées puisque l'expérience du Cégep de Sept-Iles est une expérience originale qui intéresse beaucoup de gens. Ainsi, au fil des années, des liens se sont créés avec les organismes suivants:

- Conseil attikamek montagnais (CAM);
- Institut de formation autochtone;
- Université du Québec à Chicoutimi (module des études amérindiennes);
- Université Laval (département d'anthropologie, programme de certificat en Études autochtones);
- Conseil en éducation des premières nations (CEPN);
- Secrétariat des affaires autochtones (SAA);
- Assemblée des premières nations (APN);
- Centre Monchanin;
- Université de Sherbrooke (faculté de théologie, maîtrise en Sciences humaines des religions).
- ...

8.2 LE PROGRAMME D'ÉTUDES AMÉRINDIENNES

8.2.1 Problématique

Nous avons, dans le premier chapitre de ce rapport, fait la description du programme d'Études amérindiennes à son implantation à l'automne 1983. Nous avons, par la suite, au chapitre suivant fait état des modifications apportées à celui-ci depuis son implantation.

Ces modifications ont été surtout faites dans le cadre d'une évaluation du programme faite par le Comité IECAM-Collège en octobre 1985. Les membres du comité ont alors procédé à l'examen tant des objectifs et des conditions d'admission que du contenu du programme lui-même. Le document de travail ayant servi aux membres du comité pour cette opération était le rapport préparé par Monsieur Marc Lalancette. (1)

Comme nous l'avons déjà mentionné, les modifications apportées ne constituaient pas une remise en question du programme d'Études amérindiennes: il s'agissait en effet plutôt de procéder à quelques ajustements afin que celui-ci réponde mieux aux besoins pour lesquels il avait été créé.

Bien que l'appellation officielle du programme soit depuis 1985 "programme de Sciences humaines avec cheminement en Études amérindiennes", nous continuerons d'utiliser ici l'expression moins lourde de programme d'Études amérindiennes étant entendu que nous respectons les motifs justifiant la modification de l'appellation du programme (voir chapitre 2). Le programme d'Études amérindiennes que nous connaissons est donc un programme qui a été expérimenté puis évalué et dont les cours qui le composent ont fait l'objet de recherches importantes. C'est donc un programme qui a acquis une certaine maturité.

En dépit de ces acquis, il nous faudra procéder dans un proche avenir à une remise en question de ce programme. Qu'en est-il exactement?

Essentiellement, la nécessité d'une telle opération tient aux nouvelles orientations prises par la DGEC à propos des programmes de Sciences humaines. Ces orientations concernent, uniquement, notons-le, la concentration de ces programmes.

(1) Marc Lalancette. **Synthèse des éléments constitutifs du programme d'Études amérindiennes en vue de l'élaboration d'un rapport d'évaluation.** Sept-Îles, Cégep de Sept-Îles, 1985. 2 v.

Nous ne ferons pas état ici de ces orientations. Nous référons plutôt le lecteur au document de la DGEC en traitant (1). En ce qui nous concerne nous entendons plutôt présenter les resultats d'une analyse faite par Monsieur René Lapierre de la DGEC sur les conséquences de ces nouvelles orientations sur le programme d'Études amérindiennes tel qu'on le connaît présentement (soulignons que le code 030.05 de programme utilisé réfère au programme d'Études amérindiennes).

Cette analyse a été soumise par M. Lapierre en mars 1987. Comme il est possible que le dossier des nouvelles orientations de la concentration en Sciences humaines au collégial ait évolué depuis cette date, nous présentons cette analyse sous cette réserve.

"Remarques générales

Dans sa nature même le programme d'Études amérindiennes ne constitue pas un programme de Sciences humaines au sens propre.

En effet, il s'agit d'un programme relativement spécialisé où la formation fondamentale dans le secteur des Sciences humaines cède le pas à des objectifs reliés à un objet spécifique et à une clientèle particulière.

À un autre point de vue, le caractère pré-universitaire du programme de Sciences humaines ne se retrouve pas clairement dans le programme d'Études amérindiennes.

Par ailleurs, le projet de programme en Sciences humaines vise à rendre cette formation plus comparable d'un étudiant à l'autre et d'un collège à l'autre; cette orientation, comme les objectifs du projet de programme, sont difficilement compatibles avec l'esprit du programme d'Études amérindiennes.

En outre, la structure du projet de programme diffère très sensiblement de celle des Études amérindiennes. Par exemple, les règles visant à éviter la surspécialisation et l'éparpillement disciplinaire commanderaient des modifications majeures dans le programme d'Études amérindiennes.

Finalement, les révisions actuelles et à venir dans la discipline Administration auront vraisemblablement des impacts sur le programme actuel d'Études amérindiennes; en effet, un effort est actuellement en cours pour favoriser la formation fondamentale dans cette discipline comme ailleurs; cet effort se traduira sans doute par des cours moins nombreux et moins spécialisés.

(1) Direction générale de l'enseignement collégial. **Document d'orientation de la concentration en Sciences humaines au collégial**. Québec, Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Science et de la Technologie, septembre 1985. 17 p.

En conclusion, le programme d'Études amérindiennes constitue une formation particulière que devrait peut-être reconnaître un diplôme particulier; ce diplôme ne pourra plus être un DEC en Sciences humaines d'ici quelques années si la révision de ce programme maintient les orientations proposées actuellement.

Cependant, il demeure possible d'aménager un programme de Sciences humaines qui répondra de façon plus particulière aux besoins de la clientèle amérindienne. Cet aménagement se ferait principalement par les cours au choix des établissements, les cours complémentaires et certaines équivalences dans le bloc ministériel.

Éléments d'analyse

1. Règle du maximum 4 cours par discipline: il y aurait 2 cours d'Administration de trop dans le 030.05.

2. Obligation de suivre et de réussir 1 cours de méthodologie des Sciences humaines et 1 cours de méthodes quantitatives: ces 2 cours pourront s'ajouter aux 12 cours de concentration du 030.05.

3. Liste des 10 disciplines de Sciences humaines: dans le 030.05 il faudrait remplacer Assistance sociale (388) par Sociologie (387) dans le bloc ministériel; Ethnologie et Droit ne pourraient être offerts dans ce bloc de cours.

4. Formation fondamentale et cours ministériels: le 030.05 comprend plusieurs cours qui ne seront pas dans la liste des cours ministériels du fait de leur caractère spécialisé; ce sont, surtout: le 401-971, le 401-982, le 401-512, le 383-936, le 385-948.

   Par contre, plusieurs cours du 030.05 pourraient être reconnus comme équivalents aux cours ministériels, notamment: le 401-901, le 401-430 (possiblement), le 401-522 (possiblement), le 383-915, le 320-311 et le 350-901.

5. Obligation de suivre et de réussir au moins 1 cours dans chacune des 3 dimensions des Sciences humaines: le 030.05 devrait inclure le 350-901 pour "couvrir" la dimension individu; de plus, le 030.05 devrait s'assurer d'offrir des cours dans la dimension "Monde".

6. Règle du maximum de 6 disciplines de concentration: le 030.05 aura du mal à satisfaire à cette exigence puisque le bloc ministériel comprend déjà 5 disciplines sans compter Sociologie (ou Assistance sociale).

7. Règle du minimum de 6 disciplines de Sciences humaines: le

030.05 répond à cette exigence.

8. Préalables universitaires: le 030.05 ne laisse guère de place aux préalables éventuels, notamment en mathématiques." (1)

8.2.2 Orientations

Comme nous pouvons le voir, les nouvelles orientations prises par la DGEC à propos de la concentration de Sciences humaines auront des conséquences importantes sur le programme d'Études amérindiennes qui appartient à cette famille de programmes.

Il n'est pas possible, dans les limites du présent rapport, de déterminer de façon précise les actions qui devront être prises par le collège afin de continuer à répondre aux besoins de formation des autochtones. Cela nécessiterait une étude approfondie qui ne cadrerait pas avec l'objet du présent rapport. Toutefois, il nous est possible de dégager des orientations qui sont autant d'objets sur lesquelles pourraient éventuellement porter une telle étude ultérieure.

Dans un premier temps, il nous apparait nécessaire de procéder à une révision du programme de façon à le rendre conforme aux nouvelles orientations de la DGEC. Il devrait résulter d'une telle opération un programme à couleur autochtone, allégé du contenu spécialisé qui le caractérisait jusque là.

Dans un deuxième temps, le collège devrait envisager la mise sur pied d'un programme à contenu spécialisé, du type A.E.C. par exemple, afin de continuer à répondre aux besoins spécifiques des autochtones. Soulignons qu'une telle orientation devrait se prendre de concert avec le Service de l'éducation aux adultes car celui-ci a commencé à l'hiver 1987, à planifier l'offre d'activités de formation aux autochtones, et ce, en collaboration avec l'Institut de formation autochtone (I.F.A.). Il y aurait une certaine harmonisation à faire entre la formation spécialisée dispensée aux autochtones par le secteur régulier et celui de l'éducation aux adultes.

Enfin, dans un troisième temps, il faudrait prévoir rendre accessible aux étudiants autochtones inscrits dans d'autres programmes que le programme d'Études amérindiennes "nouvelle version" des cours à contenu autochtone à titre de cours complémentaires: il pourrait même s'agir là de cours de concentration du programme d'Études amérindiennes "nouvelle version". Aux mêmes étudiants, il faudrait aussi rendre accessible les cours de français et de philosophie du même programme d'Études amérindiennes "nouvelle version".

(1) D.G.E.C. Programme d'Études amérindiennes, compatibilité avec le projet de programme en Sciences humaines. Québec, Min. de l'Ens. supérieur, de la Science et de la Tech.

Cette troisième orientation nous semble dictée, d'abord, par la nécessité de mieux desservir l'ensemble de la clientèle autochtone puisque, de plus en plus, celle-ci s'oriente vers un nombre varié de programmes. Elle est ensuite dictée par le besoin de solutionner les problèmes vécus par les étudiants autochtones dans les disciplines obligatoires de français et de philosophie: il serait normal que les solutions trouvées pour ces disciplines dans le programme d'Études amérindiennes puissent être appliquées aux étudiants autochtones des autres programmes.

En terminant, soulignons qu'il serait très important que ces orientations puissent être envisagées en tenant compte d'autres expériences que celle du Collège de Sept-Îles en matière de formation des autochtones. Ainsi, il serait très pertinent de valider ces orientations par une étude comparée de ce qui se fait au Collège Dawson et dans d'autres institutions collégiales canadiennes (telles le Saskatchewan Indian Federated College) et américaines. Il faudrait aussi prendre en considération ce qui se fait pour les autochtones au niveau universitaire, notamment à l'Université du Québec à Chicoutimi et à l'Université Laval.

Mentionnons finalement que toute cette étude que nous venons de décrire devra se faire en étroite collaboration avec nos interlocuteurs autochtones.

8.3 LA CLIENTÈLE AUTOCHTONE

8.3.1 Problématique

Depuis l'automne 1984, la clientèle autochtone du collège est en moyenne de 50 étudiants par session, environ la moitié de ces étudiants appartenant à la bande de Sept-Îles/Malioténam.

Cette clientèle de 50 étudiants constitue un bon noyau d'étudiants. Nous pouvons en effet dire qu'il y a au collège une masse critique d'étudiants autochtones qui permet une réelle vie de groupe et l'affirmation de la présence, voire de l'identité autochtone.

Cependant, cette clientèle est loin d'épuiser les possibilités de recrutement chez les Montagnais et les Attikameks. Ainsi, comme le démontre le tableau 37, nous savons qu'à l'hiver 1987, il y avait 180 étudiants montagnais et attikameks qui fréquentaient des institutions collégiales: de ce nombre, 53 étudiant inscrits au Cégep de Sept-Îles (29%).

TABLEAU 33
Pouvoir d'attraction du collège à l'hiver 1987

CLIENTÈLE ÉTUDIANTE	ENSEMBLE DES COLLÈGES (N)	CÉGEP DE SEPT-ILES (N)	(%)
COMMUNAUTÉS			
Sept-Iles/Malioténam	40	35	87,5
Mingan	3	--	--
Natashquan	14	6	42,9
La Romaine	1	--	--
Pointe-Bleue	59	1	1,7
St-Augustin	--	--	--
Betsiamites	25	8	32,0
Les Escoumins	7	--	--
Schefferville	10	3	30,0
Veymontachie	9	--	--
Manouane	7	--	--
Obedjvan	5	--	--
TOTAL	180	53	**29,0**

Ces données du tableau 33 demeurent cependant difficiles à interpréter puisque nous ne savons pas dans quels programmes les étudiants montagnais et attikameks se sont inscrits. Ainsi, s'il s'agit de programmes non-offerts au Cégep de Sept-Iles, le pouvoir d'attraction du collège doit être pondéré par ce facteur. Cependant, elles ont une valeur indicative certaine.

Par ailleurs, sur une plus longue période de temps (depuis 1983), nos évaluations qualitatives du pouvoir d'attraction du collège nous permettent de dire que celui-ci est très bon auprès des étudiants autochtones de la Basse Côte-Nord, de Schefferville et de Sept-Iles/Malioténam. Il est plus faible à Betsiamites, très faible à Pointe-Bleue et nul auprès des étudiants attikameks de Manouane, Veymontachie et Obedjvan.

Les explications suivantes à cette situation peuvent être avancées:

. Les étudiants montagnais de Pointe-Bleue et de Betsiamites et les étudiants attikameks peuvent avoir accès à des collèges situés plus près de leurs communautés.

. Les étudiants montagnais de Pointe-Bleue sont relativement parlant plus acculturés au monde non-autochtone, ce qui les amène peut-être à fréquenter plus facilement des collèges où il n'y a pas de structures d'accueil et d'encadrement pour

les étudiants autochtones.

. Les Attikameks connaissent encore des problèmes importants d'accessibilité et de persistance dans les études collégiales chez leurs jeunes.

. Il continue d'y avoir des problèmes d'information scolaire et d'orientation chez les candidats aux études collégiales, les bandes ne disposant pas encore la plupart du temps de ressources humaines qualifiées dans ces domaines.

. Les bandes n'ont pas de politique visant à orienter leurs étudiants vers un collège plutôt qu'un autre, le choix est laissé à l'étudiant qui, comme nous venons de le souligner, plus souvent qu'autrement ne peut compter sur des personnes ressources qualifiées pour l'informer et pour l'orienter.

. En raison de l'éloignement géographique et des axes mêmes de communication, notre collège est moins présent aux communautés attikameks et à celle de Pointe-bleue, les tournées annuelles d'information scolaire demeurant le principal moment où s'exprime cette présence. Notons que des tournées d'information scolaire sont faites depuis 2 ans seulement chez les Attikameks et depuis une à Pointe-Bleue et Betsiamites.

Ces explications nous permettent de mieux apprécier la complexité de la question du pouvoir d'attraction du collège auprès des étudiants autochtones. Si le collège désire améliorer son pouvoir d'attraction, il devra pouvoir trouver de concert avec ces partenaires autochtones des réponses à ces questions. Cela apparaît d'autant plus important à l'heure où d'autres groupes autochtones entrent en contact avec le collège afin de mieux connaître ce qui s'offre chez-nous: c'est le cas des Algonquins. Il y a aussi des projets du côté des Montagnais anglophones, des Naskapis et des Cris: l'existence d'un secteur anglophone au collège rendant maintenant possible une prospection de ce côté.

Dans un autre ordre d'idées, un élément important de la problématique actuelle concernant la clientèle autochtone est sa répartition dans un nombre de plus en plus varié de programmes. Ce constat est très important parce que l'essentiel des interventions du collège auprès de la clientèle autochtone s'est articulé jusqu'à maintenant autour du programme d'Études amérindiennes. Dans l'optique où ce programme attire maintenant moins de 40% de la clientèle autochtone du collège alors qu'il en attirait en moyenne 70% dans les deux premières années (de 83 à 85), il y a lieu de repenser les interventions à faire auprès de la clientèle autochtone.

Ce à quoi nous faisons face est une situation qui avait été prévue mais qui s'est produite avec plus de rapidité que ce que

l'on avait évalué au départ. Il nous faut donc se définir par rapport à cette nouvelle situation si l'on veut continuer de répondre aux besoins de la clientèle autochtone.

Enfin, en terminant, la problématique de la clientèle, il nous faut souligner l'originalité des caractéristiques de base de celle-ci par rapport à la clientèle non-autochtone du collège. L'originalité de ces caractéristiques de base tient essentiellement aux faits suivants: âge moyen de 23,4 ans, 50% de la clientèle provenant de l'extérieur de Sept-Îles, 36% n'ayant pas complété leurs études secondaires, 29% sont parents et ont en moyenne 1,7 enfants à charge.

Ces caractéristiques étaient inconnues du collège lorsqu'il s'est engagé dans son projet de formation des autochtones. Maintenant que celles-ci ressortent avec clarté durant les quatres dernières années, elles constituent un élément important de la nouvelle problématique de la présence autochtone au collège.

8.3.2 Orientations

La problématique que nous venons de décrire concernant la clientèle appelle un certain nombre d'orientations que nous tenterons maintenant de dégager.

Nous pensons d'abord que des efforts devraient être faits afin d'améliorer le recrutement d'étudiants autochtones au collège. Les mesures suivantes pourraient ainsi être envisagées:

- Assurer une meilleure promotion du collège dans les communautés autochtones par l'amélioration des outils d'information scolaire et de promotion, l'organisation de visites d'étudiants autochtones au collège et l'établissement de relations suivies entre la direction du collège et les leaders de ces communautés.

- Aider les communautés autochtones à résoudre les problèmes d'information scolaire et d'orientation que vivent leurs étudiants et, au besoin, mettre à contribution les ressources professionnelles du collège.

- Inciter les communautés autochtones à mieux encadrer leurs étudiants en les orientant vers le Cégep de Sept-Îles lorsque le choix de programme des étudiants le permet de façon à éviter une dispersion de ceux-ci dans une foule d'institutions différentes.

- Maintenir l'objectif général d'améliorer l'accessibilité et la persistance aux études collégiales des étudiants autochtones.

. Faire l'étude comparée des résultats et du cheminement scolaire des étudiants attikameks et montagnais fréquentant d'autres collèges que celui de Sept-Îles et en tirer des conclusions pouvant servir le collège.

. Mieux faire connaître aux candidats provenant de l'extérieur de la région de Sept-Îles les "facilités" de transport et de logement disponibles sur place.

. Offrir au collège un programme d'activités culturelles autochtones et, d'une manière générale, une gamme de services adaptés aptes à intéresser les étudiants qui fréquentent présentement d'autres collèges.

. Promouvoir l'aspect multiculturel du Cégep de Sept-Îles.

. Poursuivre et systématiser avec la collaboration ou sous l'égide de l'IECAM, les efforts de recrutement auprès des autres groupes autochtones: Algonquins, Cris, ...

En ce qui concerne maintenant la répartition de la clientèle autochtone dans un nombre de plus en plus varié de programmes, l'orientation qui devrait être prise face à ce phénomène est de faire porter les interventions sur l'ensemble de la clientèle autochtone et non plus seulement sur celle du programme d'Études amérindiennes, et, de réviser les services donnés à cette clientèle en conséquence.

Enfin à ce qui a trait à l'originalité des caractéristiques de base de la clientèle autochtone, il faudra déterminer des modalités de prestation de services qui tiennent compte de ces caractéristiques.

8.4 LA PERFORMANCE SCOLAIRE DES ÉTUDIANTS AUTOCHTONES

8.4.1 Problématique

Nous avons au chapitre 3 longuement décrit la performance scolaire des étudiants autochtones en adoptant divers points de vue. Cet exercice était nécessaire puisque nous ne disposions pas jusqu'à là d'un portrait de la situation sur cette question.

Dans ce qui suit, nous dégagerons donc les éléments principaux qui ressortent de cette analyse. Nous porterons ainsi notre attention sur les résultats scolaires des étudiants au secondaire et au collégial et sur leur cheminement scolaire. Notons qu'afin d'approfondir nos connaissances sur le cheminement scolaire des étudiants nous compléterons la présentation des données qui y réfèrent par les résultats d'une relance des étudiants.

Résultats au secondaire

Les étudiants autochtones ont tendance à avoir une cote de classement au secondaire (selon leur choix de programme collégial) légèrement inférieure à celle observée dans les cégeps du SRAM.

Réussite scolaire par session au collège

- Globalement, le niveau de réussite des autochtones qu'ils soient inscrits en Études amérindiennes ou dans d'autres programmes est sensiblement le même: respectivement 45% et 42%.

- Le niveau de réussite moyen des autochtones (44%) présente un écart de 22% par rapport à ce qu'on observe chez les non-autochtones de Sciences humaines sans mathématiques (66%). Si on ne tient pas compte des échecs sessionnels par absence, cet écart est réduit à 11% (taux de réussite de 59% chez les autochtones et de 70% chez les non-autochtones de Sciences humaines sans mathématiques).

- Les étudiants non-autochtones de Sciences humaines sans mathématiques performent de façon semblable à ce qu'on observe ailleurs dans d'autres collèges (tableau 13) à la première session. L'écart n'est que de 5%.

- Le niveau de réussite a tendance à être plus élevé en collège II par rapport à collège I chez les autochtones inscrits dans les autres programmes et chez les étudiants de Sciences humaines sans mathématiques. Ce n'est pas le cas en Études amérindiennes.

- Les situations d'échecs sessionnels par absence ne semblent pas reliées aux caractéristiques suivantes des étudiants: âge, antécédent scolaire, état civil, nombre de personnes à charge, provenance. Il faut peut-être chercher les causes de ce problème dans celles avancées pour expliquer un autre problème, soit celui de l'absentéisme aux cours.

Résultats dans les cours

Cours obligatoires de français, philosophie et éducation physique:

- Le taux de réussite en français est de 11% plus bas chez les autochtones du programme d'Études amérindiennes que chez les non-autochtones de Sciences humaines sans mathématiques, les écarts deviennent respectivement de 33% et de 35% en philosophie et en éducation physique pour ces mêmes groupes

d'étudiants.

. Les autochtones inscrits dans d'autres programmes que celui d'Études amérindiennes, quant à eux, ont des taux de réussite comparables à ceux d'Études amérindiennes pour ce qui est de la philosophie (écart de 5% en leur faveur). En français, ils sont par contre plus faibles (écart de 15% en leur défaveur): ... Enfin, ils performent mieux que les étudiants d'Études amérindiennes en éducation physique: écart de 18%.

Cours de concentration et complémentaire du programme d'Études amérindiennes:

. Les résultats des étudiants autochtones ont tendance à être plus élevés lorsqu'ils sont regroupés dans des groupes homogènes que lorsqu'ils sont dispersés dans des groupes hétérogènes.

. Les étudiants autochtones éprouvent des difficultés marquées dans les cours suivants:

. "Comptabilité, 401-971-78";

. "Administration personnelle, 401-982-78" (lorsque le groupe est hétérogène);

. "Introduction aux principes administratifs, 401-901-75" (lorsque le groupe est hétérogène).

Et à un moindre degré dans les cours:

. "Initiation au droit, 310-103-81";

. "Développement économique des réserves indiennes, 383-936-75".

Cheminement scolaire:

L'étude d'un échantillon de 47 étudiants autochtones ayant complété 4 sessions ou plus au collégial révèle les faits suivants:

. Un nombre très élevé d'étudiants autochtones ont changé de programme et de collège durant leur cheminement académique: 64% d'entre eux ont changé de programme (38% à une reprise et 26% à deux reprises) et 30% ont changé de collège.

Nos relevés nous indiquent, par ailleurs, qu'environ la moitié (52%) des changements de programme ont été faits en fonction du programme d'Études amérindiennes.

. Le taux de réussite des étudiants ayant complété 6 sessions et plus est sensiblement le même que le taux moyen général observé au tableau 15: 48% par rapport à 44%. Il en est de même du taux de réussite "ajusté" qui ne tient pas compte des "échecs sessionnels par absence": 62% par rapport à 59%.

. Le nombre de sessions supplémentaires qu'un étudiant autochtone doit faire pour obtenir son DEC est égal à 6. Ainsi, s'il s'agit d'un étudiant inscrit dans un programme de formation générale, 10 sessions lui seront nécessaires: s'il est inscrit dans un programme de formation professionnelle il lui en faudra 12. Parmi ces sessions faites, 2 d'entre elles auront été des sessions d'échecs sessionnels par absence.

. À chaque session en moyenne 35% des étudiants autochtones tombent sous le coup de l'article 33 du régime pédagogique.

Ce taux de 35% est environ 4 fois plus élevé que ce qui est observé chez l'ensemble de la population étudiante du collège et plus de 2 fois plus élevé qu'en Sciences humaines sans mathématiques.

Relance des étudiants

. Sur 47 étudiants autochtones qui ont complété au moins 4 sessions d'études au collégial, 7 ont obtenu un DEC et, pour 4 autres, il manque moins de 4 cours pour l'obtenir.

Chez les 7 étudiants qui ont obtenu un DEC, il y en a 3 qui sont maintenant à l'université, 3 qui ont entrepris des études collégiales dans un nouveau programme et un qui a un emploi au Conseil de bande dans le domaine de la comptabilité.

Chez les quatre étudiants auxquels il manque moins de 4 cours pour obtenir un DEC, 1 étudie à l'université et 3 travaillent soit dans leurs bandes (un est directeur général de Conseil de bande et l'autre travaille aux archives) soit au CAM pour le Conseil de santé et services sociaux.

Ces données sont intéressantes parce qu'elles permettent de voir que, si on ne considère que les étudiants finissants ou sur le point de le devenir, les études suivies au collège les ont tous préparé soit à la poursuite d'études collégiales et universitaires soit à du travail dans leur milieu. La poursuite d'études collégiales après un DEC est aussi en soi un phénomène intéressant à constater.

. Chez les 36 autres étudiants autochtones qui ont complété au moins quatre sessions d'études collégiales, 50% de ceux-ci sont encore aux études, 33% sont ou ont été en situation d'emploi dans leur milieu et 11% sont sans emploi.

Il est intéressant d'observer ici que les communautés autochtones ont une bonne capacité d'intégration de leurs jeunes même si la formation de ceux-ci n'est pas complétée. Cela peut aussi être vu de façon différente: les étudiants ne complètent pas leur formation parce que des emplois leur sont offerts dans leurs communautés. Ce qui confirme en quelque sorte l'importance des besoins en main-d'oeuvre des communautés autochtones.

. Chez les étudiants qui ont déjà fréquenté le collège et qui avaient suivis moins de 4 sessions d'études collégiales, 33% de ceux-ci sont encore aux études, 41% sont ou ont été en situation d'emploi dans leur milieu et 24% sont sans emploi.

Là encore, on peut constater la bonne capacité d'intégration des jeunes non-finissants à leurs communautés au niveau de l'emploi.

Résultats scolaire au secondaire et au collégial

. La cote de classement moyenne observée chez les étudiants ayant obtenu leurs diplômes d'études secondaires devrait normalement correspondre, selon une étude du SRAM (1), à un taux de réussite de 54% à leur 1re session au collégial.

Nous observons un taux de réussite de 43% pour l'ensemble des sessions collégiales auxquelles les étudiants autochtones se sont inscrits. Dans la mesure ou ces deux taux peuvent être comparés, il y a donc un écart de 10% par rapport à ce qui est généralement observé.

Cet écart de 10% nous semble de plus très conservateur puisqu'on peut penser que le taux de réussite au collégial des étudiants touchés par l'étude du SRAM devrait avoir tendance à s'élever au fil des sessions.

. Il n'y a pas de corrélation entre les résultats scolaires secondaires et collégiaux (= 0,178) chez les autochtones. Ce constat vient en contradiction avec un postulat largement admis voulant que les résultats scolaires au secondaire soit le meilleur prédicteur des résultats scolaires ultérieurs.

. Il n'y a pas d'écart significatif dans les résultats scolaires collégiaux observés chez les étudiants autochtones ayant un DES par rapport à ceux n'en ayant pas (donc admis comme adulte): l'écart n'est que de 5%.

(1)Tire Terrill, Ronald. Les liens entre la réussite au secondaire et la réussite au collégial. Montréal, SRAM, 1986. 19 f.

Résultats des autochtones avant l'automne 1983
(À titre indicatif)

Le taux de réussite des étudiants autochtones s'est amélioré de façon notable passant d'un taux moyen de 31 % observé de l'automne 1979 à l'hiver 1983 à 44 % durant la période de l'automne 1983 à l'automne 1986 (période marquée par l'implantation du programme d'Études amérindiennes) au niveau moyen de 44%.

Ajoutons que la performance moyenne des autochtones en français a doublé passant d'un taux de réussite de 18% à 36%. En philosophie et en éducation physique, par contre, leur niveau de performance est resté sensiblement le même.

8.4.2 Orientations

Compte tenu de la problématique que nous venons de dégager, certaines orientations doivent être envisagées par le collège. Certaines orientations sont d'ordre plus général d'autres sont plus spécifiques:

. Mettre en place des mesures susceptibles de:

Hausser le taux général de réussite des étudiants autochtones au collège.

Améliorer le taux de réussite des étudiants du programme d'Études amérindiennes en collège II.

Hausser le taux de réussite dans les cours obligatoires de philosophie et d'éducation physique pour l'ensemble des étudiants autochtones du collège.

Hausser le taux de réussite dans les cours obligatoires de français pour les étudiants autochtones inscrits dans d'autres programmes que celui d'Études amérindiennes.

Normaliser le cheminement scolaire des étudiants autochtones en réduisant leur nombre de changements de programme et les interruptions de celui-ci, en augmentant leur taux d'obtention de diplôme et en diminuant le temps requis pour l'obtenir.

. Identifier les causes reliées au problème des échecs sessionnels par absence et prendre des actions propres à corriger la situation.

. Favoriser dans les cours du programme d'Études amérindiennes la constitution de groupes homogènes.

- Faire l'analyse des difficultés de réussite des étudiants dans certains cours du programme d'Études amérindiennes et proposer des correctifs.

- Améliorer notre connaissance des causes du sous-rendement scolaire des étudiants autochtones et appliquer des correctifs.

- Assurer un suivi des étudiants ayant fréquenté le collège et maintenir des relations continues avec les organismes employeurs chez les autochtones.

Il est important de souligner en terminant que l'application de ces orientations exigera une amélioration de la qualité, d'une part, de la formation dispensée aux étudiants et, d'autre part, du support et de l'encadrement tant pédagogique que para-pédagogique accordés aux étudiants autochtones.

8.5 LES EFFORTS D'ADAPTATION PÉDAGOGIQUE

8.5.1 Problématique

En suivant un plan semblable à celui que nous avons développé au chapitre 4, nous traiterons ici des efforts d'adaptation pédagogique se situant dans le cadre de recherches puis de ceux se situant à l'intérieur du cadre normal de l'enseignement.

Dans le premier cas, nous ferons successivement état des suites qui restent encore à donner aux recherches effectuées, des recherches laissées en plan et finalement des besoins nouveaux en matière de recherche. Il faut bien remarquer que nous ne retiendrons ici que les éléments qui sont pertinents à la problématique que nous tentons de dégager pour des fins de prospective. Il ne s'agit donc pas d'une synthèse de ce qui est décrit au chapitre 4.

Concernant les suites qui restent à donner aux recherches effectuées, nous parlerons d'abord de la recherche en administration effectuée en 1984-1985. Parmi les recommandations faites par le chercheur, mentionnons les suivantes qui s'appliquaient au cours "Gouvernement local, 401-512-83":

1- Adopter un horaire de cours propre à solutionner les problèmes d'absentéisme, de retard ou de départ hâtif dans les cours.

2- Motiver les étudiants face aux exigences des cours travaux, examens,...

3- Responsabiliser les étudiants en leur faisant prendre

conscience qu'ils ont des comptes à rendre à leurs communautés et impliquer les communautés elles-mêmes dans ce processus.

4- Faire une prospection des emplois disponibles dans les communautés afin d'informer et motiver les étudiants.

5- Effectuer une étude comparée de la gestion des différentes communautés autochtones du Québec et du Canada.

La première recommandation mentionnée a fait l'objet d'un avis envoyé au service concerné. Nous ne savons cependant pas dans quelle mesure cette recommandation a été appliquée et quels ont été les résultats enregistrés.

Les trois recommandations suivantes n'ont pas à notre connaissance fait l'objet de mesures particulières. La dernière recommandation, quant à elle, a fait l'objet d'un projet de recherche qui a été soumis mais qui n'a pas été réalisé: nous y reviendrons d'ailleurs plus loin.

En ce qui concerne maintenant la recherche en français effectuée en 1985-1986, mentionnons, de la même façon que pour la recherche précédente, parmi les recommandations faites par le chercheur celles auxquelles des suites demeurent à donner:

1- Favoriser l'apprentissage des étudiants en établissant un climat de confiance à l'extérieur des cours par diverses activités (le chercheur avait rattaché cette recommandation au cours "Français, 601-111-76" mais on peut penser qu'elle dépasse le cadre strict de ce cours).

2- S'assurer que, lors de l'inscription des étudiants aux cours de français, on respecte dans la mesure du possible l'ordre dans lequel apparaissent les cours de français dans le programme.

3- Augmenter la pondération des deux premiers cours de français de façon à corriger les déficiences des étudiants en méthodologie du travail intellectuel et à mieux les préparer aux cours de français de deuxième année.

À ces recommandations peut s'ajouter la conclusion suivante:

4- Adopter avec les étudiants autochtones une méthode d'enseignement mettant l'accent sur la dimension pratique de la matière enseignée et présentant un contenu très structuré.

La première recommandation, étant donné sa nature, n'a pas fait l'objet de suites particulières si ce n'est l'organisation de rencontres sociales entre étudiants et membres du personnel afin

de créer un certain rapprochement entre ceux-ci. Nous avons traité de ces rencontres au chapitre 6.

La seconde recommandation n'a pas fait l'objet d'avis écrit au service concerné; nous ignorons par ailleurs dans quelle mesure les avis verbaux donnés ont été suivis. La troisième recommandation, quant à elle, a été longuement débattue lors d'une réunion du Comité IECAM/Collège et il a été résolu qu'il était préférable d'envisager la mise sur pied d'interventions du type "centre d'apprentissage" plutôt que d'augmenter la pondération des cours de français comme le proposait le chercheur.

Enfin, la quatrième recommandation (conclusion) a fait l'objet d'avis verbaux donnés à certains enseignants dans le cadre de consultations.

Concernant maintenant la recherche faite en philosophie en 1985-1986, deux recommandations sont à retenir ici:

1- Constituer des groupes homogènes pour les deux premiers cours obligatoires de philosophie "La philosophie, la pensée et le discours, 340-101-84" et "L'être humain et son milieu, 340-201-84".

2- Considérer, pour les fins du calcul de la tâche de l'enseignant, ces deux cours comme des cours différents de ceux donnés aux autres étudiants.

Le collège a formé des groupes homogènes dans ces deux cours en 1986-1987 et a l'intention de faire de même en 1987-1988. Aucune suite n'a cependant encore été donnée à la seconde recommandation.

Concernant maintenant la recherche en administration effectuée en 1986-1987, le collège a reçu le rapport du chercheur. À ce jour, aucune analyse de ce rapport n'a encore été faite. Quant à l'éventualité de dispenser le cours préparé par le chercheur, cela reste à être examiné à la lumière du contexte de révision du programme d'Études amérindiennes présenté en 8.2 et des exigences relatives à la création de nouveaux cours.

Dans un autre ordre d'idées, maintenant, certains projets de recherche ont été déposés mais n'ont pas fait l'objet de recherche en tant que telle. Ces projets sont mentionnés en 4.1.8; ils concernent les années 1984-1985 et 1985-1986. Durant la présente année 1986-1987, aucun retour n'a été fait sur ces projets et sur les besoins qui les sous-tendaient; cette situation est sans doute liée aux conditions affectant les ressources, conditions qui sont décrites au chapitre 7. Nous ne sommes pas en mesure de dire présentement si tous ces projets constituent, de façon ferme, autant de dépenses reportées.

Si nous considérons, maintenant les besoins nouveaux auxquels pourraient correspondre de nouvelles recherches, nous devons mentionner, dans les recherches à caractère disciplinaire, la nécessité d'examiner les problèmes de réussite scolaire en éducation physique. Dans les recherches autres que disciplinaire, il y a encore un champ très riche à investiger du côté des méthodologies et modes d'évaluation à utiliser avec les étudiants autochtones.

Si nous abordons finalement les efforts d'adaptation pédagogique se situant dans le cadre normal de l'enseignement, nous devons constater, comme cela a été souligné au chapitre 4, que ce type d'efforts d'adaptation pédagogique a été assez limité. Cependant, l'outil que nous avons retenu pour déterminer les efforts faits avait, lui aussi, ses limites. En effet, des efforts d'adaptation pédagogique peuvent être faits sans qu'ils ne soient explicitement exprimés dans le plan de cours; cela est encore plus difficile à vérifier lorsqu'il s'agit des méthodologies et modes d'évaluation utilisés dans les cours.

8.5.2 Orientations

Compte tenu de la problématique que nous venons de dégager, nous pensons que les orientations suivantes devraient être prises en matière d'efforts d'adaptation pédagogique:

Suites aux recherches effectuées

Recherche en administration en 1984-1985

- Déterminer les modalités d'application des conditions d'horaire particulières pour les étudiants du programme d'Études amérindiennes, évaluer les résultats obtenus et se donner une ligne d'action pour l'avenir dans ce domaine.

- Informer et sensibiliser les étudiants sur les exigences propres aux cours. Aider ceux-ci à mieux planifier leur préparation aux travaux et examens.

- Responsabiliser les étudiants en leur faisant prendre conscience qu'ils ont des comptes à rendre à leurs communautés et impliquer ces dernières dans ce processus.

- Faire une prospective des emplois disponibles dans les communautés afin d'informer et motiver les étudiants.

Recherche en français en 1985-1986

- Suggérer aux enseignants de s'impliquer dans des activités parascolaires avec leurs étudiants afin de créer un meilleur climat de confiance dans la classe et d'ainsi favoriser l'apprentissage et la motivation des étudiants.

. Évaluer dans quelle mesure les avis donnés quant à l'inscription des étudiants dans les cours de français ont été suivis et se donner dans l'avenir une ligne directrice claire en ce domaine.

. Mettre en place le processus d'implantation d'un "centre d'apprentissage" afin de combler les lacunes des étudiants en méthodologie du travail intellectuel et en composition.

. Généraliser aux autres cours suivis par les étudiants autochtones l'emploi d'une méthode d'enseignement mettant l'accent sur la dimension pratique de la matière enseignée et présentant un contenu très structuré.

Recherche en philosophie 1985-1986

. S'assurer que des groupes homogènes d'étudiants autochtones soient désormais formés à chaque année dans les cours "La philosophie, la pensée et le discours, 340-101-84" et "L'être humain et son milieu, 340-201-84".

Dans le but de donner suite à la 2e recommandation du chercheur, envisager les actions suivantes:

. Rattacher ces deux cours à une nouvelle discipline et, dans ce but, entreprendre des démarches auprès de la DGEC.

. Rattacher ces deux cours à la discipline "Humanities, 345".

. Aménager la tâche de l'enseignant de façon à ce qu'il n'ait qu'un groupe de l'un ou l'autre de ces cours à chaque session.

Recherche en administration en 1986-1987

. Faire l'analyse du rapport déposé par le chercheur; vérifier si celui-ci répond bien aux besoins identifiés au départ.

. Dans le contexte de la révision du programme d'Études amérindiennes, réexaminer la pertinence du cours proposé dans le rapport.

Projets de recherche

. Examiner la pertinence actuelle des projets de recherche auxquels il n'a pas été donné de suites en 1984-1985 et 1985-1986 et vérifier leur faisabilité dans le contexte de l'analyse des ressources faite au chapitre 7.

Nouveaux besoins de recherche

. Compte tenu de la nouvelle problématique de la présence

autochtone au collège, identifier les besoins nouveaux en matière de recherche qui en sont issus.

- Accorder une attention particulière aux problèmes vécus par les étudiants autochtones en éducation physique et investir davantage dans les recherches à caractère non disciplinaire s'intéressant par exemple aux méthodologies d'enseignement à privilégier avec les étudiants autochtones.

Efforts d'adaptation pédagogique se situant dans le cadre normal de l'enseignement

- Poursuivre l'inventaire des efforts d'adaptation pédagogique faits dans le cadre normal de l'enseignement.

- Amener les enseignants à accentuer leurs efforts d'adaptation pédagogique auprès des étudiants autochtones.

8.6 TRAITS DE COMPORTEMENT ET STYLE D'APPRENTISSAGE DES ÉTUDIANTS AUTOCHTONES

Nous avons au chapitre 5 de ce rapport décrit quelques traits de comportement des étudiants autochtones en situation d'apprentissage. Nous avons aussi présenté les résultats d'une évaluation de leur style d'apprentissage. Nous reviendrons dans ce sous-chapitre sur les données présentées dans le chapitre 5.

8.6.1 Problématique

La première situation décrite au chapitre 5 est celle concernant la participation des étudiants aux cours. Parlons d'abord de leur participation physique aux cours ou, pour exprimer les choses différemment, du problème d'absentéisme.

Ce problème atteint des proportions inquiétantes et plusieurs causes peuvent y être rattachées:

- Manque de motivation des étudiants pour les études à cause d'un milieu familial et social peu facilitant.

- Faiblesse de suivi des étudiants par les organismes leur fournissant l'aide financière.

- Problèmes personnels ou familiaux: garde des enfants, difficultés de transport, ...

- Difficultés d'adaptation en raison soit de lacunes académiques ou para-académiques (formation secondaire faible, méthode de travail déficiente, insuffisance d'une culture de base dans certains domaines, ...) ou de méthodes d'enseignement qui ne tiennent pas compte des

caractéristiques et des besoins de la clientèle autochtone.

. Difficultés d'adaptation au collège, à un milieu urbain...

Le problème d'absentéisme aux cours constitue un sujet de préoccupation majeur pour le collège. En effet, il apparait comme une expression des difficultés actuelles de persistance scolaire des étudiants autochtones (cf. 8.4).

L'autre dimension de la participation des étudiants aux cours est celui de leur manque de participation active à ceux-ci, de leurs retards et de leurs départs hâtifs. Il nous semble que, dans ce cas-ci, il pourrait plutôt s'agir de facteurs culturels qui expliquent les comportements observés:

. Attitude réservée, voire timide, des autochtones.

. Difficultés de communication du fait que le français est une langue seconde pour eux.

. Respect de l'autorité se traduisant par une attitude de docilité ou de passivité face à l'enseignant.

. Perception du temps différente.

Soulignons que ces comportements des étudiants perturbent beaucoup le fonctionnement normal de la classe et sont aussi une grande source d'embarras pour les enseignants.

Après la participation des étudiants aux cours, la seconde situation que nous pouvons évoquer ici est la perception du temps qui est différente chez l'autochtone (nous venons d'ailleurs d'y faire référence). Elle s'exprime notamment par:

. La difficulté des étudiants de s'adapter aux contraintes d'un horaire fixe entrainant retards fréquents, départs hâtifs, ...

. L'incapacité des étudiants de respecter un échéancier de travail.

. La longueur du cheminement académique de l'étudiant.

La troisième situation concerne les carences des étudiants en méthodologie du travail. Ces carences s'expriment notamment par de grandes difficultés pour les étudiants à organiser une recherche personnelle ou plus simplement un devoir quelconque. Ces carences ont été particulièrement mises en évidence dans la recherche en administration effectuée en 1984-1985 et dans celle en français effectuée en 1985-1986.

La quatrième situation a trait elle aux difficultés de communication des autochtones du fait que le français est pour eux une langue seconde. Les étudiants ont ainsi des lacunes au niveau du vocabulaire conceptuel et ont des problèmes avec la syntaxe française qui rendent toute rédaction très laborieuse. De telles difficultés ont forcément des conséquences dans l'ensemble des cours suivis par les étudiants et non seulement dans les cours obligatoires de français.

La cinquième situation est celle relative au mode de pensée des étudiants autochtones. Celui-ci apparaît centré sur le concret et mal à l'aise dans les abstractions. Les étudiants autochtones peuvent être amenés aux abstractions mais graduellement et à partir d'applications précises par rapport auxquelles ils peuvent se situer tout en gardant le contact avec le concret. Les difficultés de conceptualisation des autochtones, précisons-le, doivent être reliées au fait que cette démarche de conceptualisation se fait dans une autre langue très souvent en l'absence de toute référence culturelle. Il ne s'agit donc pas de difficultés de conceptualisation en soi mais de difficultés de conceptualisation dans une langue et une culture étrangère.

La sixième situation réfère à la vie de groupe de l'étudiant autochtone. Celle-ci peut parfois être un facteur de nivellement et amener l'étudiant à sous-performer dans ses études pour ne pas se démarquer de la norme implicite du groupe.

La dernière situation évoquée tient aux problèmes de motivation extrinsèque des étudiants par rapport à leurs études. En effet, leurs milieux d'origine peuvent être peu stimulants à cet égard.

Concernant maintenant l'évaluation du style d'apprentissage de deux groupes d'étudiants présentée au chapitre 5, nous notons avec intérêt que l'analyse effectuée corrobore les observations faites lors de certaines recherches (notamment celle en français en 1985-1986) et fait ressortir la spécificité de la clientèle autochtone.

8.6.2 Orientations

En conformité avec la problématique décrite plus haut, les orientations suivantes devraient être prises par le collège:

- Promouvoir la valeur et l'importance des études auprès de la clientèle autochtone et inciter les leaders autochtones à s'impliquer dans cette démarche de sensibilisation.

- Amener les bandes et le MAIN à avoir un meilleur suivi des étudiants auxquels ils fournissent de l'aide financière.

- Fournir aux étudiants qui vivent des problèmes personnels ou familiaux l'aide appropriée ou orienter ceux-ci vers les ressources du milieu.

- Combler les lacunes académiques ou para-académiques des étudiants par de la formation sur mesure en méthodologie du travail, culture administrative et économique de base, gestion du temps, techniques d'études, ... ou de la formation secondaire d'appoint.

- Poursuivre les efforts d'adaptation pédagogique en vue de mieux répondre aux caractéristiques et besoins de la clientèle autochtone.

- Informer et sensibiliser les étudiants aux différents services du collège.

- Aider les étudiants venant de l'extérieur à s'adapter au milieu de vie Sept-Ilien.

- Améliorer la compétence linguistique des étudiants autochtones en français, de façon plus particulière leur capacité de s'exprimer devant un groupe.

- Sensibiliser les enseignants à la culture autochtone.

- Sensibiliser les étudiants autochtones aux exigences propres aux cours et aux règles du cheminement scolaire.

- Tenir compte dans l'enseignement donné aux étudiants autochtones de leur difficulté de conceptualiser dans une langue n'ayant pas de référence culturelle pour eux.

- Systématiser l'utilisation de tests d'évaluation du style d'apprentissage pour permettre aux enseignants d'adopter les stratégies pédagogiques appropriées avec les étudiants autochtones.

8.7 LES SERVICES PARALLÈLES À L'ENSEIGNEMENT

Comme nous l'avons souligné au chapitre 6 de ce rapport, la vie para-pédagogique de l'étudiant autochtone n'était pas une préoccupation clairement exprimée dans le projet initial d'intervention du collège auprès des autochtones. L'essentiel des préoccupations des initiateurs de projet était en effet centré sur la vie pédagogique et son organisation: le programme d'Études amérindiennes étant alors le lieu où s'articulait la plupart des interventions du collège auprès de la clientèle autochtone.

La problématique que nous présenterons ici découle donc de notre expérience vécue avec les étudiants autochtones durant les dernières années et non d'une identification préalable de leurs besoins.

8.7.1 Problématique

Le premier besoin auquel nous avons été confronté concernait l'aide financière à fournir aux étudiants autochtones en attendant que ceux-ci reçoivent leurs allocations mensuelles. L'importance des demandes d'aide financière ne tarda pas à provoquer un probleme d'endettement majeur chez les étudiants. Certaines règles ont dû être adoptées pour corriger la situation et un suivi régulier a dû être assuré à ce niveau par la suite.

Un autre besoin qui s'exprima parallèlement au premier était lié aux problèmes personnels et familiaux importants que connaissaient les étudiants autochtones. Une intervention d'assistance sociale fut nécessaire auprès des étudiants autochtones concernés et cette aide fut maintenue par la suite.

Dans un autre ordre d'idées, nous avons noté que la participation des étudiants autochtones aux activités étudiantes a toujours été faible: ceux-ci ne semblant pas se reconnaître ni pouvoir s'exprimer dans ces activités. Il y a cependant une exception: ils aiment participer ensemble à des activités sportives.

À l'initiative du conseiller pédagogique responsable du dossier autochtone, des rencontres sociales ont été organisées. Celles-ci regroupaient étudiants, professeurs et autres membres du personnel. Ces rencontres se sont avérées un franc succès et ont permis un rapprochement entre les étudiants et le personnel du collège. Ce type de rapprochement est, nous pensons, un facteur important d'intégration des étudiants à la vie de l'institution.

Une autre initiative très intéressante et venant des étudiants eux-mêmes a été l'organisation d'une semaine culturelle INNU en mai 1987. Celle-ci comportait un programme élaboré d'activités: spectacles de musique, exposition d'oeuvres d'arts, projection de films, kiosques d'information, couverture radio des évènements... Cette activité a eu un rayonnement remarquable dans le collège et dans le milieu.

Par ailleurs, un questionnaire a été administré à un groupe de 20 étudiants autochtones à l'hiver 1987 afin de mieux connaître leurs caractéristiques, besoins et attentes. On a ainsi pu observer que 50% et plus des étudiants autochtones interrogés ont des résultats présentant des écarts d'au moins 20% plus élevés par rapport à l'ensemble des étudiants du collège sur les aspects suivants:

. âge;
. difficultés d'expression devant un groupe;
. stress;

. besoin d'information sur la sexualité et les sujets reliés;
. manque de tranquilité à la maison;
. besoin d'aide de type counselling pédagogique;
. difficultés de motivation;
. difficultés de compréhension de texte;
. difficultés de concentration;
. méthode de travail déficiente.

On a aussi noté que 50% et plus des étudiants autochtones et de l'ensemble des étudiants du collège présentaient les besoins et attentes suivants:

. besoins d'aide en ISEP;
. intérêt pour la participation à des activités de groupe;
. manque de confiance en soi;
. manque d'information sur les services offerts au collège.

En terminant, il nous apparait important de souligner que la vie para-pédagogique de l'étudiant est aussi déterminée par le vécu pédagogique de l'étudiant, par son milieu socio-familial et par la culture à laquelle il appartient.

À cet égard, nous devons mentionner, en ce qui concerne le vécu pédagogique, les caractéristiques et besoins des étudiants décrits dans les chapitres précédents, qui peuvent trouver une réponse dans les services parallèles à l'enseignement:

. besoins liés aux caractéristiques suivantes des étudiants: âge moyen de 23,4 ans, 50% de la clientèle provenant de l'extérieur de Sept-Iles, 36% n'ayant pas complété leurs études secondaires, 29% sont parents et ont en moyenne 1,7 enfants à charge;

. taux de réussite scolaire se situant à 44%;

. "échecs sessionnels par absence" contribuant significativement à l'abaissement du taux de réussite;

. cheminement scolaire marqué par de fréquents changements de programmes, de fréquentes interruptions et un temps requis pour l'obtention d'un diplome très long;

. absentéisme aïgu dans les cours;

. gestion du temps difficile à effectuer;

. méthode de travail déficiente;

. difficulté d'expression en français;

. vie de groupe marquée par l'ambivalence;

. motivation extrinsèque aux études faible;

. ...

Le milieu socio-familial des étudiants autochtones est souvent quant à lui marqué par des conditions de vie inférieures à celles des autres étudiants: conditions de vie qui placent aussi les autochtones dans une situation de marginalité par rapport à ceux-ci. Ces conditions de vie ont un impact certain sur les étudiants et leur apprentissage.

Enfin, les étudiants autochtones ont une culture différente de la culture majoritaire et celle-ci n'a pas encore pu s'exprimer véritablement dans la vie de l'institution.

8.7.2 Orientations

En vertu de la problématique ci-haut décrite, les orientations suivantes devraient être poursuivies par les services parallèles à l'enseignement:

. Poursuivre les pratiques actuelles en matière d'aide financière, sensibiliser les étudiants autochtones à la planification budgétaire et inciter leurs communautés à exercer un meilleur contrôle des allocations fournies aux étudiants.

. Fournir aux étudiants qui vivent des problèmes personnels et familiaux importants l'aide professionnelle appropriée: au besoin, orienter ceux-ci vers les ressources du milieu.

. Améliorer la participation des étudiants autochtones aux activités étudiantes en leur offrant des activités correspondant davantage à leurs goûts et intérêts.

. Poursuivre la pratique établie des rencontres sociales entre étudiants et membres du personnel.

. Organiser à chaque année une semaine culturelle autochtone (INNU).

. Organiser des activités de formation sur mesure en:

  . gestion du temps;
  . méthode de travail;
  . techniques d'études;
  . entraînement à la communication;
  . groupe de travail;
  . affirmation de soi.

. Informer les étudiants sur les sujets suivants:

- sujets du type "information scolaire et professionnelle";
- sexualité et sujets reliés;
- services du collège.

. Motiver les étudiants par rapport aux études.

. Dans les modalités de prestation de services aux étudiants autochtones, mieux tenir compte de leurs caractéristiques propres: âge, provenance, préparation académique, statut civil et enfants à charge.

. Répondre aux autres besoins des étudiants autochtones: difficultés de communication avec les enseignants, information sur les drogues, aide spirituelle, ...

. Contribuer à la résolution des problèmes pédagogiques suivants: faible taux de réussite des étudiants, taux élevé d'échecs sessionnels par absence, fréquents changements de programme, fréquentes interruptions du cheminement scolaire, temps requis pour l'obtention d'un diplôme très long, absentéisme dans les cours, ...

. Favoriser l'émergence et l'expression d'une vie de groupe authentique.

. Fournir aux étudiants le support correspondant aux situations problématiques qui peuvent marquer leur milieu familial et social.

. Permettre l'expression sur une base régulière de l'identité culturelle autochtone dans le collège: oeuvres d'arts, spectacles, manifestations culturelles variées, ...

8.8 RESSOURCES

8.8.1 Problématique

L'analyse financière présentée au chapitre 7 de ce rapport fait ressortir le fait que depuis l'année 1982-1983 le collège a réalisé un excédent de dépenses de 25 300.00 $ dans les interventions auprès de la clientèle autochtone. Si nous tenons compte des dépenses reportées, cet excédent des dépenses sur les revenus s'établit à 65 800.00 $. Il est donc évident que les allocations spéciales reçues de la DGEC n'ont pas été suffisantes pour couvrir les coûts réels des activités réalisées auprès de la clientèle autochtone.

Par ailleurs, la coordination entre le collège et les bandes s'exprime actuellement à deux niveaux principaux: celui du Comité IECAM-Collège chargé principalement de la planification,

de la coordinatin et de l'evaluation des activités concernant la clientèle autochtone du collège et celui du groupe de travail oeuvrant surtout au niveau de la gestion quotidienne de ces activités. Ces deux mécanismes jouent bien leur rôle quoique dans le cas du Comité IECAM-Collège, certains facteurs externes aient pu affecter son fonctionnement.

Enfin, soulignons que le porteur du dossier autochtone au collège assume actuellement trois types de tâches: aide pédagogique aux étudiants, aide aux enseignants et relation avec les communautés autochtones, les autres organismes partenaires et les autres intervenants. Il faut noter cependant, que la tâche de celui-ci s'est alourdie du fait qu'il a dû assumer, par défaut, certaines autres responsabilités non-prévues dans sa tâche.

8.8.2 Orientations

En matière de ressources, les orientations suivantes devraient être envisagées:

- À court terme, demander à la DGEC de maintenir pour 1987-1988 le même niveau de financement qu'en 1986-1987 en ce qui concerne le sport et l'encadrement et soumettre des demandes budgétaires relativement aux besoins en matière de recherche pour 1987-1988.

- Établir dans une perspective à moyen terme le niveau de ressources nécessaires pour réaliser les orientations proposées dans le rapport.

- Améliorer le fonctionnement du Comité IECAM-Collège.

- Réviser les tâches actuelles du porteur du dossier autochtone au collège à la lumière de la nouvelle problématique de la présence autochtone au collège et des orientations proposées dans ce rapport.

CONCLUSION

Dans les sept premiers chapitres de ce rapport, nous avons traité de la présence des autochtones au Cégep de Sept-Îles en étudiant celle-ci sous diverses facettes: contexte d'origine du projet d'intervention auprès des autochtones, évolution de la situation, performance scolaire des étudiants, efforts d'adaptation pédagogique, traits de comportement et style d'apprentissage des étudiants, vie parapédagogique de ceux-ci, ressources. Il s'agissait essentiellement, en regard de ces différents sujets, de faire état le plus fidèlement possible des activités réalisées, des actions entreprises.

Dans le huitième chapitre, nous sommes allés plus loin et avons tenté d'établir la problématique actuelle de la formation des autochtones au Cégep de Sept-Îles et de dégager une prospective pour les prochaines années: et ce, en regard des différents thèmes abordés dans les chapitres précédents.

Afin maintenant de compléter l'effort de synthèse réalisé dans ce dernier chapitre, nous reviendrons, dans cette conclusion, sur un certain nombre de faits marquants qui caractérisent le rapport. Il nous apparaît important de bien mettre en évidence ces faits marquants, non seulement dans le souci de rendre correctement compte de notre sujet mais également afin d'optimiser les retombées d'une expérience somme toute originale et d'actualité. Quels sont donc ces faits marquants?

Essentiellement, ceux-ci:

1. L'implantation d'un programme de formation "adapté" a permis d'améliorer l'accessibilité aux études collégiales des autochtones et leur persistance à poursuivre celles-ci, en comblant l'écart jusqu'alors observé entre le milieu de vie des autochtones et le milieu collégial.

   . Le programme d'Études amérindiennes a répondu aux besoins de formation tant des communautés que des individus. Au fil des ans, les besoins individuels se sont particularisés et les étudiants autochtones se sont inscrits en plus grand nombre dans d'autres programmes.

   . Compte tenu du taux de réussite et du cheminement scolaire des étudiants autochtones, le programme d'Études amérindiennes a rempli ses objectifs de préparer aux études universitaires et à l'exercice de fonctions de travail au sein des communautés.

   . Des efforts d'adaptation pédagogique spéciaux s'inscrivant dans le cadre de recherches ont été consentis afin d'assurer un enseignement de qualité.

- Compte tenu de leurs besoins propres, il a été nécessaire de fournir aux étudiants autochtones un support et un encadrement particuliers. Cet objectif a été réalisé sous réserve d'un engagement tardif de ressources supplémentaires et du fait que la dimension parapédagogique n'a pas été prise en compte.

- Des structures de coordination ont été mises sur pied afin d'encadrer les relations entre le collège, les communautés autochtones et les autres intervenants (MESS et MAIN). L'implication des représentants des communautés autochtones à toutes les phases de la démarche a constitué un facteur déterminant de succès.

2. Les nouvelles orientations de la DGEC à propos de la concentration des programmes de Sciences humaines créent la nécessité de repenser les activités de formation à offrir aux autochtones en vue de continuer à répondre à leurs besoins. Les orientations envisagées sont: la révision du programme d'Études amérindiennes, le développement de programmes spécialisés, l'élargissement de l'offre de cours du programme d'Études amérindiennes aux autochtones inscrits dans d'autres programmes. Pour soutenir cette réflexion, une étude comparée d'autres expériences de formation réalisées ailleurs doit être effectuée.

3. Il y a au collège une "masse critique" d'étudiants autochtones qui permet l'expression d'une vie de groupe et l'affirmation de la présence autochtone: ceci constitue un facteur intégrateur important des autochtones au milieu collégial. Des efforts devront être faits pour soutenir cette vie de groupe et permettre que l'identité culturelle autochtone s'exprime davantage dans l'institution. Les efforts de recrutement devront eux aussi être poursuivis.

   Par ailleurs, les étudiants autochtones présentent des caractéristiques socio-académiques qui leur sont propres (âge, provenance, antécédents scolaires, situation familiale): les services qui leur sont fournis devront à l'avenir mieux tenir compte de ces caractéristiques. Enfin comme la clientèle autochtone se répartit maintenant dans des programmes variés, tous les services dispensés à celle-ci devront être repensés en conséquence.

4. La performance scolaire des étudiants autochtones est analysée de la façon suivante:

   - Le taux de réussite moyen des étudiants autochtones de l'automne 1983 à l'automne 1986 s'établit à 44% (cours réussis/cours suivis). Il y a peu de différence dans les taux de réussite observés selon que les étudiants autochtones soient inscrits dans le programme d'Études amérindiennes ou dans d'autres programmes (45% et 42%).

- La faiblesse du taux de réussite s'explique en partie par le facteur des "échecs sessionnels par absence" (échecs de tous les cours à une session donnée par abandon non-officiel au début de la session). N'eut-été de ce facteur, le taux de réussite moyen se situerait à 59%. En comparaison, les étudiants non-autochtones du programme Sciences humaines sans mathématiques (programme qui a la réputation d'accueillir les étudiants les plus faibles au collégial) ont un taux de réussite moyen de 66% durant la même période, taux qui est porté à 70% lorsqu'on ne tient pas compte du facteur "échecs sessionnels par absence".

- Les étudiants autochtones ont en général une préparation au secondaire plus faible que les non-autochtones: plus grand nombre d'admissions sans D.E.S. et, chez ceux qui ont leur D.E.S., cote de classement légèrement inférieure à ce qui est habituellement observé dans d'autres collèges.

- Le taux de réussite de 44% observé durant la période de l'automne 1983 a l'automne 1986 constitue une nette amélioration sur le taux de réussite observé durant la période antérieure à l'implantation du programme d'Études amérindiennes, période allant de l'automne 1979 à l'hiver 1983: le taux de réussite étant alors de 31%.

- L'étude comparée des résultats secondaires et collégiaux des étudiants autochtones révèle que, compte tenu de leurs résultats au secondaire, ceux-ci performent au collégial à un niveau inférieur à ce qui est habituellement observé, qu'il n'y a pas de corrélation entre leurs résultats secondaires et collégiaux et qu'il n'y a pas de différence significative entre les résultats scolaires collégiaux des étudiants autochtones ayant un D.E.S. et ceux n'en ayant pas.

- La réussite des étudiants dans les cours a tendance a être plus élevée lorsque des stratégies pédagogiques adaptées y sont utilisées et que les groupes sont homogènes.

- Le cheminement scolaire des étudiants autochtones est marqué par des changements fréquents de programme (et, à un moindre degré, de collège), un temps nécessaire à l'obtention du diplôme très élevé (6 sessions de plus que la durée minimale prévue) et des interruptions fréquentes en raison de l'application de l''article 33 du régime pédagogique.

Par ailleurs, la relance des sortants révèle que, si on ne considère que les étudiants finissants ou sur le point de le devenir, les études suivies au collège les ont préparés soit à la poursuite d'études universitaires (et aussi de nouvelles études collégiales) soit à du travail dans leurs communautés. Chez les autres sortants, on note une bonne intégration de ceux-ci a leurs communautés au niveau de l'emploi.

- La faiblesse du taux de réussite s'explique en partie par le facteur des "échecs sessionnels par absence" (échecs de tous les cours à une session donnée par abandon non-officiel au début de la session). N'eut-été de ce facteur, le taux de réussite moyen se situerait à 59%. En comparaison, les étudiants non-autochtones du programme Sciences humaines sans mathématiques (programme qui a la réputation d'accueillir les étudiants les plus faibles au collégial) ont un taux de réussite moyen de 66% durant la même période, taux qui est porté à 70% lorsqu'on ne tient pas compte du facteur "échecs sessionnels par absence".

- Les étudiants autochtones ont en général une préparation au secondaire plus faible que les non-autochtones: plus grand nombre d'admissions sans D.E.S. et, chez ceux qui ont leur D.E.S., cote de classement légèrement inférieure à ce qui est habituellement observé dans d'autres collèges.

- Le taux de réussite de 44% observé durant la période de l'automne 1983 a l'automne 1986 constitue une nette amélioration sur le taux de réussite observé durant la période antérieure à l'implantation du programme d'Études amérindiennes, période allant de l'automne 1979 à l'hiver 1983: le taux de réussite étant alors de 31%.

- L'étude comparée des résultats secondaires et collégiaux des étudiants autochtones révèle que, compte tenu de leurs résultats au secondaire, ceux-ci performent au collégial à un niveau inférieur à ce qui est habituellement observé, qu'il n'y a pas de corrélation entre leurs résultats secondaires et collégiaux et qu'il n'y a pas de différence significative entre les résultats scolaires collégiaux des étudiants autochtones ayant un D.E.S. et ceux n'en ayant pas.

- La réussite des étudiants dans les cours a tendance a être plus élevée lorsque des stratégies pédagogiques adaptées y sont utilisées et que les groupes sont homogénes.

- Le cheminement scolaire des étudiants autochtones est marqué par des changements fréquents de programme (et, à un moindre degré, de collège), un temps nécessaire à l'obtention du diplôme très élevé (6 sessions de plus que la durée minimale prévue) et des interruptions fréquentes en raison de l'application de l''article 33 du régime pédagogique.

Par ailleurs, la relance des sortants révéle que, si on ne considère que les étudiants finissants ou sur le point de le devenir, les études suivies au collège les ont préparés soit à la poursuite d'études universitaires (et aussi de nouvelles études collégiales) soit à du travail dans leurs communautés. Chez les autres sortants, on note une bonne intégration de ceux-ci à leurs communautés au niveau de l'emploi.

5. Des efforts d'adaptation pédagogique ont été faits afin que les cours du programme d'Études amérindiennes répondent adéquatement aux besoins des autochtones tout en respectant les exigences propres aux cours collégiaux. Ces efforts d'adaptation pédagogique se sont surtout exprimés dans le cadre de recherches visant à élaborer du matériel pédagogique (guides pédagogiques, cahiers d'exercises,...).

   Des recherches majeures ont été réalisées en français et en philosophie. La première de ces recherches a mis en évidence les besoins dont il faut tenir compte dans l'enseignement du français aux autochtones et a présenté une approche pédagogique basée sur ces besoins. La seconde a démontré qu'il est possible d'atteindre les objectifs des cours de philosophie avec un contenu et une méthodologie adaptés et que les étudiants autochtones ont des caractéristiques fonctionnelles positives sur lesquelles il faut davantage miser. L'importance de ces recherches vient du fait qu'elles ont des retombées à l'extérieur de leur champ disciplinaire.

   Les efforts d'adaptation pédagogique devront être poursuivis: tant dans le cadre de recherches que dans le cadre normal de l'enseignement.

6. Le comportement des étudiants autochtones au collège est marqué par: l'absentéisme et le manque de participation aux cours, une perception différente du temps, la faiblesse des méthodes de travail, les difficultés de communication liées au fait que le français soit une langue seconde, un mode de pensée propre, l'ambivalence de la vie de groupe, une faible motivation extrinséque aux études, ... Leur style d'apprentissage présente aussi un profil particulier.

   Les services fournis aux autochtones devront mieux tenir compte de ces caractéristiques et des besoins qui en découlent.

7. Le support et l'encadrement parapédagogique des étudiants autochtones n'étaient pas une préoccupation explicitement exprimée au départ dans le projet du collège auprès des autochtones. Toutefois, sur la base des activités ponctuelles réalisées à date, d'un inventaire de besoins récemment effectué et des besoins découlant tant du vécu pédagogique des étudiants, que du milieu socio-familial dont ils sont issus et de leur identité culturelle, ce type de support et d'encadrement constitue un élément-clé du développement des services à cette clientèle: que ce soit en termes d'animation, de counselling ou de soutien technique.

8. La mise en place d'activités de formation répondant aux besoins des autochtones requiert un financement supplémentaire à caractère récurrent. Celui-ci est nécessaire pour soutenir les activités de support, d'encadrement et de recherche découlant de ces activités

de formation.

Par ailleurs, la coordination de l'ensemble des activités réalisées auprès des étudiants autochtones doit être assumée conjointement par le collège et les représentants des communautés autochtones. Les intervenants du MESS et du MAIN doivent aussi y être associés.

Enfin, les tâches du porteur du dossier autochtone au collège doivent être revisées afin qu'il n'ait plus à assumer la quasi-totalité des tâches reliées à cette clientèle. Les différents services du collège devront donc se responsabiliser par rapport à cette clientèle.

Voilà donc, rapidement esquissés, ce qui nous semble être les faits marquants du rapport. De la lecture de ceux-ci et bien entendu de l'ensemble du rapport, auquel ces faits marquants renvoient nécessairement pour une meilleure compréhension, se dégage une perspective que nous voudrions en terminant partager avec le lecteur.

Nous constatons que, de centrées qu'elles étaient au départ sur le programme d'Études amérindiennes et sa clientèle, les interventions du collège doivent maintenant porter sur l'ensemble de la clientèle autochtone au collège. De plus, cette clientèle doit dorénavant être encadré non seulement au plan pédagogique mais aussi parapédagogique. Enfin, il nous faut, passer d'une étape où un porteur de dossier assumait la quasi-totalité des responsabilités reliées à la présence des autochtones au collège à une étape où ces responsabilités sont mieux réparties dans l'institution.

Voilà autant de défis importants à relever, défis qui, faut-il le souligner, posent clairement la capacité de l'institution à s'adapter à la différence culturelle. Ces défis exigeront un dosage très précis de mesures afin de ne pas compromettre ce qui est acquis et ces mesures elles-mêmes devront continuer d'être établies en concertation étroite avec les représentants autochtones.

Au terme, maintenant, de ce rapport sur la présence des autochtones au Cégep de Sept-Iles, nous souhaitons avoir correctement rendu compte de notre objet d'étude. Le sujet que nous abordions était, nous en avons déjà convenu, d'une étonnante complexité; nous nous étions cependant fixés certaines limites afin de respecter les échéances qui nous étaient fixées. Nous espérons donc que le lecteur aura su trouver dans ce rapport quelques réponses à ses questions sur la formation collégiale des étudiants autochtones et pourra aussi y puiser une réflexion susceptible de supporter d'autres actions dans le domaine.

L'auteur, quant à lui, souhaite modestement que ce rapport contribue à l'amélioration des conditions de formation des autochtones et qu'il serve à ceux-ci dans leur processus de prise en charge en éducation.

ADDENDA

Au moment du dépôt du présent rapport à la mi-mai 1987, la direction du collège a fait connaître les mesures découlant des priorités qu'elle s'est fixée pour l'année 1987-1988. Certaines de ces mesures s'appliquent au dossier autochtone et concernent la réaffectation de ressources humaines et le réaménagement d'espaces physiques.

L'auteur du présent rapport tient à souligner que l'adoption de ces mesures est liée à une opération indépendante de la préparation du rapport, que le chercheur n'y a donc pas été associé et que, s'il y a correspondance entre les deux opérations, elle ne peut qu'être établie a posteriori.

BIBLIOGRAPHIE

BRETON, Raymond. **Les frontières culturelles et la cohésion du Canada**. Montréal : L'Institut de recherches politiques, 1981. 482 p.

CÉGEP DE SEPT-ILES. **Programme d'Études amérindiennes, compatibilité avec le projet de programme en Sciences humaines**. Sept-Îles : Cégep de Sept-Îles, [s.d.]. 3f.

CÉGEP DE SEPT-ILES. **Règlementation des études "Admission d'un étudiant qui n'a pas réussi une session"**. Sept-Îles : Cégep de Sept-Îles, mars 1982. 2 f.

INSTITUT DE RECHERCHE SUR LE PROFIL D'APPRENTISSAGE INC. **Étude de cas et prescription pédagogique à partir du profil d'apprentissage collectif**. St-Hubert : Institut de recherche sur le profil d'apprentissage Inc., juin 1987. 3f.

LALANCETTE, MARC. **Guide pédagogique, cours de français 601-904 et 601-203**. Sept-Îles : Cégep de Sept-Îles, 1986. 141 f.

LALANCETTE, MARC. **Synthèse des éléments constitutifs du programme d'Études amérindiennes en vue de l'élaboration d'un rapport d'évaluation**. Sept-Îles : Cégep de Sept-Îles, 1985. 2 v.

LAMONTAGNE, CLAUDE. **Guide d'utilisation du profil d'apprentissage**. St-Hubert : Institut de recherche sur le profil d'apprentissage Inc., 1983. 72 p.

LAMONTAGNE, CLAUDE. **Le profil d'apprentissage au Québec; répertoire des projets de recherche et d'utilisation**. Montréal : Université de Montréal; Cégep du Vieux-Montréal, 1981. 208 p.

LAMONTAGNE, CLAUDE. **Le profil d'apprentissage; bilan d'une recherche-action**. St-Hubert : Institut de recherche sur le profil d'apprentissage Inc., 1983. 200 p.

LAMONTAGNE, CLAUDE. **Le profil d'apprentissage, un instrument pour l'individualisation des enseignements ou la personnalisation des apprentissages**. St-Hubert : Institut de recherche sur le profil d'apprentissage Inc., 1983. 32 f.

LAMONTAGNE, CLAUDE. **Vers une pratique du profil d'apprentissage**. St-Hubert : Institut de recherche sur le profil d'apprentissage Inc., 1984. 32 f.

QUÉBEC (Province). Direction générale de l'enseignement collégial. **Document d'orientation de la concentration en Sciences humaines au collégial**. Québec : Ministère de l'Enseignement supérieur de la

Science et de la Technologie, septembre 1985. 17 p.

QUÉBEC (Province). Direction générale de l'enseignement collégial. **Règlement sur le régime pédagogique au collégial**. Québec : Ministère de l'éducation, 1984. 42 p.

QUÉBEC (Province). Direction générale de l'enseignement collégial. **La réussite scolaire au collégial, Bulletin statistique**. Québec : Direction générale de l'enseignement collégial, IX, 7, mai 1984.

UNIVERSITÉ LAVAL. **Recherches sociographiques : Les Cégeps vingt ans après**. Québec : Faculté des sciences sociales, Université Laval, numéro 3, 1986. 558 p.

TERRILL, RONALD. **Les liens entre la réussite au secondaire et la réussite au collégial**. Montréal : SRAM, 1986. 19 f.

* * * * *

LISTE DES SIGLES UTILISÉS

APN	Assemblée des premières nations
CAM	Conseil attikamek montagnais
CEPN	Conseil en éducation des premières nations
DGEC	Direction générale de l'enseignement collégial
IECAM	Institut éducatif et culturel attikamek-montagnais
IFAQ	Institut de formation autochtone du Québec
MAIN	Ministère des Affaires indiennes et du Nord
SAA	Secrétariat des affaires autochtones
SRAM	Service régional d'admission de la région de Montréal

* * * * *